

JOWITA GROMYSZ

ORCID: 0000-0003-4125-1685

jowitamysz@gmail.com

*Opowiadanie świata. Dorośli w roli pośredników lektury
współczesnej książki dla dzieci*

Telling the World: Adults as Intermediaries in Reading Contemporary Children's Literature

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Gromysz, J. (2023). Opowiadanie świata. Dorośli w roli pośredników lektury współczesnej książki dla dzieci. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 153–175. DOI: 10.17951/j.2023.36.2.153-175

ABSTRAKT

Celem artykułu jest opisanie współczesnej funkcji i roli dorosłego pośrednika lektury w kontaktach małego dziecka z książką. Omówiona została specyfika literatury dla dzieci w kontekście komunikacji literackiej i współczesnej edukacji. Przedstawiono, jakich kompetencji od dorosłego wymaga czytanie wraz z dzieckiem książek obrazkowych i opowiadań o sytuacjach trudnych w życiu dziecka. Wybrane przykłady literackie obrazują, że książki dla najmłodszych wymagają wspólnego czytania dialogicznego, a dorosły najczęściej wówczas przyjmuje funkcję tłumacza zarówno trudnych słów, świata przedstawionego, jak i kontekstu kulturowego, społecznego czy politycznego. Artykuł ma charakter przeglądowy, zebrane w nim tropy wskazują na konieczność świadomego i kompetentnego pośredniczenia we współczesnej lekturze dziecięcej przez nauczycieli, rodziców i innych dorosłych uczestników edukacji literackiej.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci; edukacja literacka; czytanie dialogiczne; funkcja tłumacza

WPROWADZENIE

Książki są nośnikami historii oraz opowieści, które mogą dotyczyć: kłótni w przedszkolu, przygód w świecie czarodziejów i smoków, eksplorowania kosmosu, życia w odległych czasach, doświadczania emocji, uczuć i dylematów moralnych, bycia bohaterami, złoczyńcami, kilkuletnimi dziewczynkami, nastoletnimi wiedźmami, młodymi romantykami, elfami, starymi królami itd. Jak pisze noblistka Olga Tokarczuk (2020, s. 265–266),

literatura stała się więc polem wymiany doświadczeń, agorą, gdzie każdy może opowiedzieć swój własny los albo dać głos swojemu alter ego. Jest to przy tym przestrzeń demokratyczna – każdy może się wypowiedzieć, każdy może też dokonać kreacji „głosu, który mówi”. Chyba jeszcze nigdy w historii człowieka tak wielu ludzi nie zajmowało się pisaniem i opowiadaniem.

Opowiadanie świata stanowi sposób konstruowania wiedzy o rzeczywistości i przekazywania jej innym. Jedną z jego form jest czytanie literatury. Wprowadzenie dziecka w świat literatury jest ważne, ponieważ wówczas wzrasta ono wśród opowieści, które budują tożsamość zbiorową i indywidualną. Pierwsze interakcje z tekstem czy ilustracją mają charakter doświadczenia współdzielonego z dorosłym. Zazwyczaj uwaga badaczy i badaczek zajmujących się literaturą dla dzieci koncentruje się właśnie na dzieciach – głównych, docelowych odbiorcach, a także na ich potrzebach. Centralnym przedmiotem moich zainteresowań badawczych ujętych w niniejszym artykule są jednak dorośli oraz ich rola w procesie wspólnej lektury z dziećmi.

Literatura dziecięca to kategoria skonstruowana przez dorosłych. Teksty wchodzące w jej skład funkcjonują w oparciu o założenia dotyczące dzieciństwa, które to dorośli (autorki¹, nauczyciele, rodzice, bibliotekarki) formułują z własnej, dorosłej perspektywy. Charles Sarland (2004, s. 56) podkreśla istnienie nierównowagi sił w komunikacji literackiej, jaka występuje między dziecięcymi odbiorcami literatury a dorosłymi, którzy piszą, publikują i recenzują książki dla dzieci oraz decydują o ideologicznym zabarwieniu ich treści. Literatura oraz związany z nią dyskurs społeczny są upolitycznione przez dorosłych, którzy chcą konstruować świat dzieci i wizje tego, jak powinny one rozumieć rzeczywistość społeczną.

Uznanie literatury dziecięcej za konstrukt społeczny pokazuje nam, że można ją analizować jako przestrzeń do dialogu, negocjowania znaczeń, edukacji, ale też do manipulacji i opresji. Dziecko wchodzi w interakcję z tekstem za pośrednictwem dorosłego, który wybiera, dostarcza podopiecznemu książkę oraz inicjuje sytuacje wspólnego jej oglądania, czytania i komentowania czy interpretowania. Nawet wtedy, gdy dziecko nauczy się samodzielnie dekodować tekst, jego wybory czytelnicze będą w dużej mierze zależały od dorosłych (rodziców, bibliotekarzy, wydawców).

Niniejszy artykuł ma głównie charakter teoretyczny, ale „ilustrowany” jest przykładami konkretnych książek dziecięcych, jak pisał bowiem Krzysztof Maliżewski (2015, s. 153),

¹ Staram się używać naprzemiennie form żeńskich (np. badaczka) i męskich (np. nauczyciel), co pozostaje w zgodzie ze stanowiskiem Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów z 25 listopada 2019 r., w którym uznano, że „w polszczyźnie potrzebna jest większa, możliwie pełna symetria nazw osobowych męskich i żeńskich w zasobie słownictwa” (Rada Języka Polskiego, 2019).

gdy w grę wchodzi ludzkie przeżycia, często tylko fragmentarycznie uświadomione i okazjonalnie dostępne, wartościowych poznawczo obszarów szukać trzeba nie w badaniach empirycznych aktualnych populacji, tylko we wnikliwych wizjach artystów i w autobiograficznych relacjach tych, którzy zdołali zyskać głębszy wgląd we własne doświadczenie.

Swoje rozważania koncentruję wokół kategorii badawczej, jaką jest dorosły pośrednik dziecięcej lektury. Analizę tej kategorii prowadzę, szukając odpowiedzi na następujący problem badawczy: Jakich współcześnie umiejętności od dorosłych wymaga wspólne czytanie z dziećmi literatury dla najmłodszych? Proponuję poszerzenie pola semantycznego pojęcia *pośrednika lektury* o kompetencje dorosłego w zakresie umiejętności bycia świadomym tłumaczem, komentatorem książki dla dzieci. Praca tłumaczki i sam proces tłumaczenia stanowią dla mnie materiał wyjściowy do stworzenia porównania, na którym opieram dalszą część artykułu. I tak owa rola tłumaczki polega na towarzyszeniu dziecku podczas czytania i wspólnym z nim zastanawianiu się nad znaczeniem słów, ale też nad znaczeniem kontekstu społecznego, kulturowego, politycznego. Dorosły, jako swego rodzaju tłumacz książki, jest wspierającym młodego czytelnika w lekturze towarzyszem, a zarazem współtwórcą znaczeń tekstu, osobą, która dba, by każde odczytanie tekstu było dla dziecka ciekawym, rozwijającym doświadczeniem. Staje się przewodnikiem po świecie dziecięcej lektury, która często jest tylko częściowo dostosowana do percepcyjnych możliwości najmłodszych.

Analizując teksty dla dzieci, niejednokrotnie korzystam z założeń społeczno-konstruktywizmu, ponieważ właśnie ta teoria pozwala na patrzenie na komunikację literacką jako na obszar dialogu, wspólnego tworzenia znaczeń, uczenia się świata poprzez język. Dla społecznych konstruktywistów, o czym pisze Ewa Piotrowska (2007, s. 281), „język jest drogą do poznawczego doświadczenia”. Celem artykułu jest zatem przedstawienie roli kompetentnego pośrednika-tłumacza współczesnej dziecięcej lektury. Jest on najpierw inicjatorem i towarzyszem w pierwszych kontaktach dziecka z książką, ale często uczestniczy również w późniejszych etapach spotkań młodego człowieka z literaturą, nawet gdy dziecko już samodzielnie czyta. Taka relacja dziecka z dorosłym, odbywająca się w przestrzeni spotkań z kulturą, sztuką, przypomina budowanie mostów między: dzieckiem a książką, dzieckiem a dorosłym, dorosłym a światem dziecka, rzeczywistością a fikcją.

Rozważania rozpoczynam od krótkiego spojrzenia na literaturę dziecięcą, opisuję w jej kontekście pojęcie odbiorcy, a jednocześnie odnoszę się do ustaleń poczynionych przez badaczy z dziedziny komunikacji literackiej. Następnie omawiam pojęcie *pośrednika lektury dziecięcej* oraz przybliżam rolę tłumacza/tłumaczki, jaką przyjmują dorośli pośrednicy lektury. Swoje rozważania ilustruję przykładami z literatury dziecięcej. Wskazuję też zalety dialogicznego sposobu czytania literatury dziecięcej z kilkuletnimi odbiorcami.

KIM JEST ODBIORCA W KOMUNIKACJI LITERACKIEJ?

Dla naukowców literatura dziecięca to obszar badań interdyscyplinarnych angażujących nie tylko literaturoznawców, lecz także pedagogów, psycholożki, antropolożki. Na podstawie wielu definicji najogólniej można stwierdzić, że literatura dla dzieci to zbiór bardzo różnorodnych tekstów, który wciąż ewoluje i dostosowuje się do swoich odbiorców (ich potrzeb i możliwości rozwojowych) oraz ich świata (zob. Kostkiewiczowa, 2002, s. 283; Smuszkiewicz, 1998; Waksmund, 2000). Już sama nazwa *literatura dla dzieci* niesie za sobą ważną wskazówkę co do specyfiki zawartych w niej tekstów, a przede wszystkim co do adresatów – dzieci (drugą wymienianą w tym kontekście grupą wiekową, do której kierowane są teksty literackie, jest młodzież)². *Literatura dziecięca* to bardzo pojemny termin, do którego można zaliczyć np. książki obrazkowe, kołysanki, wylczanki, wiersze, bajeczki, bajki, baśnie, opowiadania, powieści, książki popularnonaukowe, książki o charakterze poradnikowym, książki z rozszerzoną rzeczywistością (VR), audiobooki itd. Z uwagi na tak rozległy zakres gatunkowy i tematyczny literatury dla dzieci podczas jej definiowania warto skupić się na odbiorcy, co czyni Andrew Melrose (2012, s. 2), który pisze, że literatura dla najmłodszych może być postrzegana jako soczewka, przez którą dzieci przyglądają się wizerunkom siebie i innych.

Literatura dziecięca jest „tworem elastycznym” – zakładamy, że jest odpowiednia dla dzieci i ich opiekunek, nauczycielek, edukatorów; zaspokaja dziecięce potrzeby: bawi, jest intrygująca poznawczo, ale i zadowalająca pod względem estetycznym; musi spełniać postulaty psychologii, pedagogiki; ma też sprostać oczekiwaniom rodziców, dziadków, wydawców, a niejednokrotnie również polityków.

Z naukowego punktu widzenia kategoria odbiorcy stanowi obszar zainteresowań komunikacji literackiej. Komunikacja literacka co do zasady „zajmuje się wzajemnymi związkami i zależnościami między literaturą a społeczeństwem, najogólniej zaś tym, co społeczne w literaturze i tym, co literackie w społeczeństwie” (Owczarek, Gajewski, 1992, s. 516). To obszar badań, który obejmuje różne podmioty (nadawcę, odbiorcę) oraz kontekst społeczny czy kulturowy dzieł literackich.

² Literatura dla młodzieży traktowana jest jako odrębny gatunek i obszar badań naukowych, choć czasem stanowi wspólny zbiór z literaturą dla dzieci, o czym świadczy choćby jedna z najnowszych publikacji naukowych wydanych po 2000 r. (Tylicka, Leszczyński, 2002). Obecnie literatura dla młodzieży określana jest mianem literatury YA (*young adult*). To zbiór tekstów, najczęściej powieści (fantasy, obyczajowych, romansów, science fiction), opowiadań, komiksów, książek obrazkowych. Literatura YA to w dużej mierze nazwa marketingowa, mająca zachęcać nastolatki do czytania książek dotyczących tego, co ważne dla adolescentów (ale i dorosłych): emocji, budowania systemu wartości, buntu, relacji społecznych, rówieśniczych. Dużą popularnością cieszą się obecnie powieści o tematyce tożsamościowej (LGBT+), równościowej, rasowej.

Jak zauważa Ewa Krawczak (2001, s. 57), najważniejszym aspektem komunikacji literackiej jest jej językowy charakter (odbiorca i nadawca komunikują się w zrozumiałym dla siebie języku). W ujęciu prezentowanym przez Janusza Sławińskiego (1998, s. 33–62) ważny jest nie tylko językowy akt dekodowania znaków – czytanie ze zrozumieniem, lecz także komunikacja wewnątrz samego utworu – pomiędzy autorem (czy narratorem) a czytającym, który dokonuje konkretyzacji treści w dziele (czyli odczytania uzupełnionego własnym doświadczeniem). Przykładem takiej konkretyzacji może być wyobrażenie sobie przez odbiorcę – na podstawie zawartych w tekście informacji oraz w oparciu o czynniki indywidualne (pamięć, wyobraźnię, upodobania) – jak wygląda Królewna Śnieżka, jaki ma głos, jak się porusza, a jak robią to zła macocha czy krasnoludek.

W kontakcie dziecka z książką klasyczna, podstawowa triada (nadawca – tekst – odbiorca) komplikuje się z uwagi na specyfikę odbiorcy dziecięcego, o czym piszą m.in. Joanna Papuzińska (1981) i Grzegorz Leszczyński (1985, s. 153–156). Papuzińska zwraca uwagę na fakt, że dla dziecka potrzeba lektury nie jest czymś naturalnym – dopiero w miarę rozwoju oraz dzięki staraniom dorosłych i ich działaniom (wychowawczym, socjalizacyjnym, edukacyjnym) dziecko staje się odbiorcą literackim. Ów proces stawania się odbiorcą można określić jako akt nabywania przez dziecko tzw. dojrzałości czytelniczej. Składa się na nią według Papuzińskiej (1981, s. 12–17): zaistnienie w dziecięcym świecie potrzeby czytelniczej; techniczna umiejętność czytania ze zrozumieniem; umiejętność odczytywania znaczenia, sensu całej książki; umiejętność doboru lektury do własnych potrzeb; adekwatność potrzeb czytelniczych do potrzeb rozwojowych dziecka; otwartość na nowe funkcje literatury. Bycie odbiorcą literatury to zatem we wczesnej, inicjalnej fazie uświadomienie sobie potrzeby kontaktu z literaturą oraz czytanie książek przy pomocy osób dorosłych. Później dziecięcy odbiorca nabywa jeszcze wiele umiejętności przydatnych w toku tworzenia własnych biografii czytelniczych.

Leszczyński (1985, s. 152) natomiast zwraca uwagę na fakt, że nie wszyscy uczestnicy procesu komunikacji literackiej (nadawca, pośrednik lektury, dziecko) muszą mieć wspólne, tożsame cele, gdyż „w obrębie literatury dla dzieci i młodzieży dochodzi często do sytuacji, w której nadawca literatury »mija się« z jej odbiorcą”. Dziecięcy odbiorca oczekuje, że literatura będzie dlań wielką zabawą³, natomiast nadawca i pośrednik lektury dążą również do tego, by literatura spełniała funkcję dydaktyczną, estetyczną. Oczekiwania poszczególnych uczestników komunikacji literackiej mogą – jak ujął to Leszczyński – „się mijać”. Jeszcze dalej w swych rozważaniach idzie Melrose (2003), pisząc o zróżnicowanym doświadczeniu lektury przez dziecko i dorosłego. Autor stawia tezę, że książka stanowi medium między dorosłym (autorem, rodzicem-lektorem) a dzieckiem. Rezygnuje on z klasycznych kategorii (nadawca, odbiorca) i przyjmuje dziecięcą

³ Określenia tego używam za Jerzym Cieślukowskim (1967).

perspektywę, w której dorosły to osoba wymyślająca fabułę, jest lektorem, tłumaczy, stwarza poczucie bliskości i bezpieczeństwa podczas wspólnego doświadczania lektury (Melrose, 2012, s. 3).

W podstawowym rozumieniu nadawca to osoba zwykle identyfikowana z autorem książki, który decyduje o tym, jakie treści zawiera książka i w jaki sposób są one przekazane. Współcześnie, o czym pisze Krystyna Zabawa, autor staje się coraz bardziej eksponowaną osobą. Jak zauważa literaturoznawczyni,

ma to niebagatelne znaczenie dla edukacji literackiej. Zwyczaj zamieszczania na ostatniej stronie okładki zdjęcia autora wraz z jego krótkim przedstawieniem pozwala dziecięcemu czytelnikowi na zapoznanie się z sylwetką pisarza. Ze szczegółami jego warsztatu natomiast może się zaznajomić dzięki wstępom, (...) fragmentom autotematycznym lub nawet całym utworom, jak np. *Czy pisarzem burczy w brzuchu* Pawła Beręsewicza. (Zabawa, 2016, s. 126)

Ponadto Zabawa (2016) zwraca uwagę na to, że współczesny autor książki dla dzieci to postać medialna, znana również dzięki swoim kontom w mediach społecznościowych. Należy jednak zadać sobie pytanie, czy zabiegi związane z promocją autorki czy autora są rzeczywiście skierowane do dzieci oraz czy nie trafiają bardziej do dorosłych, zaangażowanych w literacką edukację dzieci.

„Końcowym” odbiorcą książki jest oczywiście konkretny czytelnik, którego rzecz jasna autor książki nie zna. Postać odbiorcy musi być jednak „założona” przez autora, a nazwana jest przez Michała Głowińskiego (1977) *odbiorcą wirtualnym*, natomiast przez Henryka Markiewicza (1984) – *odbiorcą wewnętrznym*. Ów odbiorca może być ujawniony, określony, gdy autor stosuje bezpośredni zwrot do czytelnika, tak jak w utworze Juliana Tuwima pt. *List do dzieci* (2004): „Drogie dzieci! W tym liściku / O jedno was proszę: / Żebyście się co dzień myły, / Bo brudnych nie znoszę”. Może też być implikowany – informacje o nim czerpiemy na podstawie struktury, właściwości dzieła (jeśli książka *Śpij, króliczku* Jörg Mühle [2021] adresowana jest do dzieci w wieku około 3 lat, to wiadomo, że zawarty w niej tekst będą czytać dorośli i to oni są implikowanymi odbiorcami, np. matka czyta dziecku: „Tu jest kołderka, przykryj króliczka”). Odbiorca wirtualny to zatem odbiorca zaprojektowany przez nadawcę.

Podsumowując, można przyjąć, że odbiorców książki dla dzieci może być kilku:

- dziecko wyobrażone: odbiorca wewnętrzny,
- realny dziecięcy czytelnik,
- wyobrażony dorosły pośrednik lektury: odbiorca wewnętrzny,
- realny dorosły pośrednik lektury.

1. Dziecko wyobrażone

Autor książki dla dzieci bazuje na konstrukcie społecznym, jakim jest dziecko, dzieciństwo. W ten sposób powstaje obraz odbiorcy wirtualnego. Ów

odbiorca jest wyobrażeniem czytelnika idealnego, lecz bezcielesnego, abstrakcyjnego. Konstrukcja ta jest swego rodzaju konglomeratem, na który składają się m.in.: pamięć własnego dzieciństwa autora; wyobrażenia o dzieciństwie, które czerpiemy z kultury; własne doświadczenia jako dorosłego człowieka pozyskane dzięki kontaktowi z dziećmi.

Dziecięcy odbiorca wyobrażony jest przewidywalny rozwojowo; jego socjalizacja czy wychowanie przebiegają według ogólnych praw przyjętych w danej społeczności czy kulturze. Wiedza na temat dzieci pomaga nadawcy tworzyć komunikat dostosowany do możliwości poznawczych dziecięcego odbiorcy. Na przykład na półce podpisanej „Literatura dla dzieci w wieku przedszkolnym” spodziewamy się odnaleźć kolorowe książki z bogatymi, ale niezbyt szczegółowymi ilustracjami, z tekstami niedługimi, prostą fabułą dotyczącą spraw ważnych dla małych dzieci (jak np. adaptacja w przedszkolu, wizyta u lekarza, zabawy z rówieśnikami) lub opowieściami fantastycznymi – bajkami, których bohaterami są ulubione postacie z kreskówek.

2. Realny dziecięcy czytelnik

Zaspokojenie potrzeb czytelniczych wszystkich dziecięcych odbiorców nie jest możliwe, gdyż stanowią oni bardzo zróżnicowaną grupę. Odbiorcą tekstu jest realny dziecięcy czytelnik z indywidualnymi, niepowtarzalnymi cechami i doświadczeniami kilkulatka. Ów odbiorca sięga po książkę i odczytuje ją w niepowtarzalny, jednostkowy sposób. Jego rozumienie rzeczywistości zderza się z wyobrażeniami dorosłych na temat dzieciństwa. Na przykład w okresie przedszkolnym psychologowie obserwują u dzieci zjawisko centryzmu. W aspekcie odbioru literatury ów centryzm polega na tym, że poznając treść książki, dziecko skupia się często na jakimś wybranym przez siebie elemencie (Smykowski, 2005, s. 186). Dlatego kilkakrotne czytanie tej samej lektury nie będzie dla dziecka nudne (co mogą zakładać dorośli), ponieważ za każdym razem może się ono skupić na innym przedmiocie, postaci, scenie (niekoniecznie rozumiejąc całość fabuły). Rzeczywisty odbiorca dziecięcy – w zależności od kondycji psychofizycznej, obecności (bądź braku) pośrednika lektury, pory dnia, doświadczeń – będzie więc wielokrotnie poznawał tę samą książkę jako inną (choć nie nową). Planując działania edukacyjne, należy zatem brać pod uwagę konkretnego czytelnika i jego potrzeby.

3. Wyobrażony dorosły pośrednik lektury

W przypadku tekstów dla najmłodszych można założyć, że nadawca projektuje istnienie odbiorcy dorosłego – pośrednika lektury, który będzie „sprzymierzeńcem” autorki czy wydawcy w kontakcie dziecka z książką. Zakładamy, że nadawca, czyli autorka książki, ma wiedzę na temat dziecka – odbiorcy docelowego

swojej książki, ale również powinna uwzględnić pośredniczącego w lekturze dorosłego opiekuna. Taki wyobrażony rodzic czy nauczycielka to osoby zaangażowane w rozwój dziecka, świadomie budujące sytuacje sprzyjające wspólnej lekturze. Mają oni rozległą wiedzę, umieją wytłumaczyć dziecku wszystkie zasygnalizowane w książce problemy. Dobierają książki tak, by stanowiły dla dzieci pomoc w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych.

Rolą wirtualnego dorosłego, jaką może zakładać nadawca, jest funkcja równoprawnego (z dziecięcym) czytelnika. Niektóre teksty z kręgu literatury dla dzieci adresowane są do dzieci i jednocześnie do dorosłych czytelników, którzy mogą też czerpać przyjemność z czytania. Rachel Falconer (2004) pisze o *crossover literature*, czyli o takich tekstach literackich, które są adresowane do dzieci, a czytane przez dorosłych lub na odwrót. To literatura tzw. podwójnego adresata. W *crossover reading* – jak przekonuje Falconer (2004, s. 559) – „dorośli na nowo odkrywają uzależniającą przyjemność płynącą z dobrej historii, opowiedzianej bezpośrednio i bez (post)modernistycznego niepokoju”.

Wspólne czytanie z założenia ma mieć wówczas charakter partnerskiej rozrywki. Każdy z jej uczestników może interpretować, bawić się tekstem na własnym poziomie, niezależnie od siebie, pozostając wciąż w tym samym świecie przedstawionym⁴. Najmłodszy zwykle rozumieją podstawowy, jawny przekaz tekstu, podczas gdy ich opiekunowie mogą doszukiwać się kontekstów, ukrytych znaczeń – muszą tylko „wyłuskać” z dzieciennego świata przedstawionego ogólnoludzki problem, wartość, normę, kontekst lub humor, żart sytuacyjny. Przykładem takiej książki może być *Grzeczna* Gro Dahle (2014), która została napisana z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnym, a stała się książką ważną w ruchu feministycznym.

4. Realny dorosły pośrednik lektury

Czytelnikiem tekstu jest również konkretny dorosły, który na podstawie własnej wiedzy, doświadczeń i preferencji pomaga dziecku w doborze książki lub dokonuje tego wyboru bez udziału dziecka.

Realny dorosły to rzeczywisty pośrednik dziecięcych spotkań z literaturą. Kilkulatek potrzebuje matki, ojca czy nauczycielki do tego, by zrozumieć książkę. Realny dorosły pośrednik lektury dzięki mimice, modulacji głosu i gestykulacji wzbogaca i tłumaczy czytana dziecku książkę, o czym pisze literaturoznawczyni, pisarka i poetka Alicja Baluch (2005, s. 12–14). Na przykład od zdolności

⁴ Rzecz ma się podobnie w przypadku filmów familijnych animowanych, z których najbardziej popularny okazał się *Shrek* w reżyserii Andrew Adamsona i Vicky Jenson z 2001 r. Dzieci widzą w nim opowieść o ogrze, królownie i gadającym osle, podczas gdy rodzice bawią się zawartymi w narracji intertekstami, dwuznacznymi żartami itp.

aktorskich i tego, w jaki sposób dana nauczycielka przedszkola przeczyta kwestię Baby-Jagi z baśni o Jasiu i Małgosi⁵ czy też jak sugestywnie przedstawi opis chatki z piernika będzie zależało, czy dzieci zaciekawią się opowieścią, czy będą ją przeżywały, czy skupią swoją uwagę na słuchaniu.

Realny dorosły wybiera często książki, które zna sam, stąd m.in. tak dużą popularnością cieszą się wciąż wznawiane wiersze Brzechwy, Tuwima czy baśnie i ich niezliczone adaptacje. Sięgając po współczesną książeczkę dla przedszkolaków, realny dorosły pośrednik lektury nie zawsze jest świadom, że książka może być nacechowana ideologicznie, może poruszać trudne tematy, zmuszać dorosłego do refleksji.

Bez wątpienia literatura dziecięca dostarcza dorosłym obszarów wartościowych poznawczo. Po pierwsze, z literatury dziecięcej dorośli mogą czerpać wiedzę pedagogiczną o świecie dziecka – o tym, jak postrzega i rozumie rzeczywistość, co jest dla niego ważne. Po drugie, rodzice i nauczyciele uczą się języka, jakim można rozmawiać z dzieckiem o sytuacjach trudnych, emocjach, kwestiach etycznych, zagadnieniach uważanych za przynależne do świata dorosłych (takich jak polityka, ekonomia, nierówności społeczne, śmierć, seksualność). Po trzecie, dorośli mogą też czerpać przyjemność z odbioru tekstu dla dzieci. Literatura dziecięca może więc spełniać w stosunku do dorosłych zarówno funkcję edukacyjną, jak i funkcję ludyczną. Czytanie dzieciom nie tylko wzbogaca nas poznawczo, wymaga bowiem od dorosłych uaktywnienia już wcześniej zdobytej wiedzy z różnych dziedzin i obszarów życia (techniki, biologii, ekologii, psychologii, socjologii, literaturoznawstwa). Czytając dziecku, dorośli również sięgają do własnego doświadczenia i do rozlicznych umiejętności (aktorskich, pedagogicznych, a czasem terapeutycznych).

Podsumowując, można uznać, że nadawca tekstu dla dzieci zakłada istnienie podwójnego odbiorcy: dziecięcego i dorosłego, wyobrazonego i realnego. Szczególnie w pierwszych kontaktach dziecka z książką dorosły bywa niezbędnym pośrednikiem dziecięcej lektury. We współczesnej edukacji ów pośrednik powinien wykazywać się niejednokrotnie różnorodnymi kompetencjami i wiedzą. W kontekście współczesnej edukacji szczególnie istotna wydaje się umiejętność tłumaczenia tekstów dla dzieci przez dorosłych – nie dlatego, że są one niedostosowane do dziecięcych możliwości percepcyjnych, lecz z uwagi na to, że autorzy zakładają obecność kompetentnego dorosłego pośrednika lektury. Czynniki wpływających na zróżnicowane odczytania, a leżących po stronie dorosłego

⁵ W niniejszym tekście nie analizuję baśni ludowej, ale swój wywód ilustruję odwołaniami do baśni. Czynię tak z powodów pragmatycznych – baśń ludowa jest jednym z elementów wyobraźni zbiorowej, jest znana wszystkim, dlatego odwołanie się do niej nie wymaga dodatkowego wprowadzania odbiorcy w sytuację świata przedstawionego. Niemniej chcę podkreślić, że baśń zajmuje znaczące miejsce w literaturze dla dzieci, o czym pisali: Alicja Baluch (1993), Jolanta Ługowska (1981), Ryszard Waksmund (2000), Grzegorz Leszczyński (2007).

pośrednika lektury, jest wiele: kompetencje kulturowe i społeczne, indywidualne doświadczenia, wiedza, osobisty styl interpretacyjny czy zaangażowanie. Korzystając z porównania do tłumacza, można powiedzieć, że zdarza się, iż na rynku wydawniczym funkcjonuje kilka różnych tłumaczeń danego dzieła, które znacząco się różnią, tak dużą rolę odgrywa bowiem tłumaczenie. Co więcej, póki nie poznamy w pełni języka pierwowzoru, zdani jesteśmy na translatora, z którego pracy korzystamy.

DOROSŁY POŚREDNIK LEKTURY – ODBIORCA KSIĄŻEK DLA DZIECI W ROLI TŁUMACZA/TŁUMACZKI

Współcześnie relacje między dorosłym a dzieckiem można tworzyć i opisywać, korzystając z kategorii autonomicznego modelu dzieciństwa, w którym dziecko jest bytem niezależnym, kompetentnym i wartościowym, może aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności i przy jej wsparciu się rozwijać (zob. Szczep-ska-Pustkowska, 2011). W kontekście tej teorii można mówić, że dorośli wchodzą z dziećmi w dialog, towarzyszą im w rozwoju oraz współtworzą z dziećmi rzeczywistość, wspólnie nadając jej nowe znaczenia. Takie „uwspólnianie” przestrzeni dzieciństwa ma konsekwencje w recepcji literatury – dorosły jest nie tylko jej aktywnym twórcą, lecz także staje się jej odbiorcą, pośrednikiem lektury, o czym w latach 80. XX w. pisała Papuzińska (1981). Problem ten doprecyzowała dekadę później Baluch (1994).

Dla literaturoznawczyni, poetki i pisarki J. Papuzińskiej pośrednik lektury to osoba, która z przyczyn koniecznych (małe dziecko nie potrafi samodzielnie czytać) ingeruje w relację odbiorca–tekst, pozbawiając ją waloru intymności i indywidualności.

Pośrednik decyduje w znacznym stopniu o wyborze utworu, teraz on narzuca czas, długość i tempo lektury, a treść książki dziecko przyjmuje wraz z dyspozycją interpretacyjną pośrednika, przedstawioną nie tylko jak w radiu dźwiękowymi środkami wyrazu, lecz także środkami wizualnymi – mimiką twarzy czy nawet gestem – jak w teatrze przez bezpośrednie zetknięcie wykonawcy z odbiorcą bez czynnika techniki oddzielającego ich od siebie. (Papuzińska, 1981, s. 21)

Badaczka zauważa, że dla najmłodszych kontakt z pośrednikiem lektury jest nawet ważniejszy niż samo obcowanie z książką. Z upływem czasu dzieci stają się coraz bardziej samodzielne i zaczynają cenić kontakt z samą literaturą.

Bez wątplenia to dorośli wprowadzają dzieci w kulturę. Pisała o tym Krystyna Ferenz (1993), zaznaczając, że to środowisko rodzinne jest obszarem, gdzie dziecko styka się z kulturą, poznaje czas świętowania, odtwarzania tradycji, obcowania ze sztuką i mediami. Dzięki kontaktom z innymi ludźmi, przejawiającymi się we wchodzeniu z nimi w dialog, dziecko pozyskuje kompetencje kulturowe. Wprowadzenie dziecka w świat literatury ma charakter długotrwałego

towarzyszenia mu w procesie lektury, natomiast we wszystkich innych środkach przekazu dzieje się to szybciej, a za edukację młodego odbiorcy odpowiada tylko nadawca. Najpopularniejszym przykładem, w którym udział dorosłego jest zbędny, są kreskówki i bajki skierowane do najmłodszych widzów. „W świat książki nie można wejść bez pomocy innych ludzi” – stwierdza Papuzińska (1981, s. 22). Obecność pośrednika jest zatem naturalną konsekwencją społecznego charakteru wprowadzania dzieci w świat kultury oraz inicjowania ich kontaktów z książką, o czym wspominają zarówno Ferenz, jak i Papuzińska.

Zdaniem Baluch pośrednik lektury pełni funkcję opiekuna dziecięcej lektury. Ma on świadomość tego, że dziecko odbiera sztukę w sposób synkretyczny, dlatego dba o „odgrywanie” przed dzieckiem tekstu. Badaczka podkreśla, że podczas wspólnego czytania ważny jest komentarz słowny: „Komentarz ten może, a nawet powinien, przerodzić się w rozmowę o lekturze. Bo pytania, jakie czytelnik stawia książce, świadczą o jego aktywności kulturowej” (Baluch, 1994, s. 59). Rozmowa na temat książki nie powinna być prowadzona z perspektywy doświadczeń dorosłego, ale powinna być nakierowana na odczucia, emocje i przeżycia literackie dziecka.

Obecnie żyjemy w czasach kultury obrazu, więc wprowadzanie dziecka w świat literatury stanowi wyzwanie dla współczesnych pośredników lektury. Nie wystarczy być „lektorką” czy „promotorką” lektury dla dzieci (takich określeń w stosunku do pośrednika używa Papuzińska), nie wystarczy odegrać przed najmłodszym odbiorcą teatru jednego aktora (o czym pisała Baluch). Współcześnie konieczne jest zaangażowane, dialogiczne pośredniczenie w pierwszych kontaktach dziecka z książką oraz wspólne z dzieckiem konstruowanie znaczeń czytanych czy oglądanych historii, które niejednokrotnie poruszają trudne, „dorosłe” tematy. Sytuację pośrednika lektury, jak wspomniałam, zmienia również obecność mediów. Dzieje się tak, ponieważ wzbudzając w dziecku potrzebę czytania literatury, współcześni opiekunowie czasem muszą rywalizować o uwagę najmłodszych z tym, co oferują platformy internetowe z bajkami i kreskówkami. Jednocześnie współczesna kultura masowa i media społecznościowe wykształcają w dorosłych nawyk szybkiego komentowania przeczytanych czy obejrzanych treści, oceniania ich – tę umiejętność mogą oni przenosić na wspólne czytanie książek z najmłodszymi, ucząc ich tym samym wyrażania zdania, emocji, wchodzenia w dialog z tekstem.

Różnorodność kultury, bogactwo tekstów literackich i zróżnicowanie ich treści wymaga od pośrednika lektury tłumaczenia dziecku świata. Tłumaczenie to czynność, która zwykle ma miejsce, gdy przekładamy tekst z jednego języka na inny. W kontekście literatury dla dzieci można przyjąć, że zadaniem tłumaczek i tłumaczy jest udostępnienie tekstu najmłodszemu, którzy nie znają języka (a więc często kultury), w którym został napisany oryginał. Profesjonalny „przekład tekstów dla młodszych – i zarazem mniej wyrobionych – czytelników wymagać

będzie większej ingerencji [dorosłego] z uwagi na konieczność uczynienia go »łatwiej przyswajalnym« dla odbiorców” (Albińska, 2009, s. 260).

W niniejszym artykule – jak już wspomniałam – zadania, przed którymi stoją zawodowi tłumacze, traktuję jako inspirację do skonstruowania porównania (pośredniego odbiorcy do tłumacza), które może przybliżyć współczesnym edukatorom kwestię wielości kompetencji, które muszą oni posiadać podczas wykonywania z pozoru łatwej czy nawet banalnej czynności – czytania dziecku książki.

Pośredni odbiorca literatury dla dzieci niczym tłumacz czy tłumaczka swoje wysiłki skupia nie tylko na odczytaniu tekstu i ilustracji, lecz także niejednokrotnie wchodzi z nimi w dialog i (współ)tworzy je na nowo (np. gdy dorosły i dziecko wspólnie „czytają” picturebooki⁶). Temu kreatywnemu aspektowi omawianej kompetencji często powinna towarzyszyć szeroka humanistyczna wiedza. Od tłumacza wymagana jest dobra znajomość języka (rodzic czy nauczycielka orientacyjnie wiedzą, jakim zasobem leksykalnym dysponują ich podopieczni). Dorosły pośrednik niczym tłumacz może dokonać również przekładu, w którym (w miarę możliwości) uwzględni kontekst tłumaczonego utworu, osadzi go w rzeczywistości znanej dziecku.

Pisząc o adaptacjach dziecięcej literatury, Monika Adamczyk-Garbowska (1988, s. 55–58) wskazuje, że istnieją różne czynniki, które wpływają na to, że tekst jest adaptowany (a więc nie przytaczany, lecz tłumaczony dosłownie) na grunt rodzimy. Są to czynniki pedagogiczne i ideologiczno-polityczne. W obu przypadkach dorosły bierze odpowiedzialność za treść książki i postanawia dostosować ją do dziecka wyobrażanego, będącego konstruktem danej kultury, polityki.

Adaptacja pedagogiczna ma miejsce wtedy, gdy dorosły chce zniwelować negatywne uczucia, które może wywoływać jakaś scena (tak dzieje się w przypadku baśni – ich fabuły, pełne drastycznych i okrutnych scen, zostały „złagodzone”). Adaptacja ideologiczna z kolei jest wymagana, gdy treść nie odpowiada wartościom i poglądom, jakie prezentują dorośli (opiekunowie dziecka), instytucja (np. szkoła publiczna) czy całe społeczeństwo. „Daleko posunięta adaptacja może przybrać formę puryfikacji, czyli »oczyszczenia« tekstu z elementów niepożądanych w języku i kulturze” (Liseling Nilsson, 2012, s. 60). Wyobrażony pośrednik lektury powinien zdawać sobie sprawę z różnic kulturowych i obyczajowych, jakie mogą wybrzmiewać między tekstem a sferą preferowanych przez niego wartości. Z pewnością na rynku wydawniczym są książki wzbudzające niepokój

⁶ Picturebook/picture book to książka, w której tekst i obraz są równoważne, uzupełniają się wzajemnie, tworząc spójną całość. W książkach obrazkowych ilustracja może stanowić jedyny środek wyrazu; dziecko, oglądając obrazki, musi wymyślać historię na ich temat (zob. *Spacer* Katarzyny Boguckiej [2017]). Czasami obrazki stanowią źródło dodatkowych informacji, wzbogacających fabułę (np. *Włosy mamy* Dahle [2010]). Innym razem tekst stanowi wyłącznie lakoniczny podpis ilustracji, swoiste „zaproszenie” do zbudowania własnej narracji (np. *Minibiblia w obrazkach* Soledad Bravi [2012]).

u niektórych realnych czytelników. Można sobie wyobrazić dorosłego wychowującego swoje dziecko w kręgu wartości konserwatywnych, chrześcijańskich, który ukryłby przed nim fakt (najistotniejszy dla całej fabuły), że w książce *Z Tango jest nas troje* (Richardson, Cole, 2009) mały pingwinek jest wysiadywany (jako jajko), a po wykluciu wychowują go dwaj pingwini ojcowie. Sytuacje, w których dorosły staje się tłumaczem-purystą, są jednak rzadkie, gdyż to on dokonuje selekcji książek do wspólnego czytania, zabawy i edukacji.

Współczesny dorosły odbiorca literatury dla dzieci przyjmujący rolę tłumacza to ktoś, kto najpierw wybiera tekst i rozważa, czy zostanie on przychylnie odebrany przez konkretne dziecko. Dokonawszy wyboru, pośredniczy w dziecięcej lekturze i czasem na bieżąco dopowiada, uzupełnia jej treść. Taki dorosły tłumacz wchodzi z tekstem i dzieckiem w dialog, podąża za dzieckiem, wspiera je w lekturze i objaśnia wszystko, co wymaga (z dziecięcej perspektywy) objaśnienia. Ów tłumacz jest przewodnikiem po świecie literatury, a jego rola polega na tym, że tłumaczy dziecku:

- trudne słowa czy zwroty, wówczas staje się wsparciem językowym,
- świat przedstawiony, wówczas przyjmuje rolę tłumacza, przewodnika po fikcyjnej rzeczywistości,
- kontekst kulturowy, ideologiczny, wówczas przyjmuje funkcję tłumacza rzeczywistości społecznej.

1. Tłumacz wsparciem językowym

Alicja Ungeheuer-Gołąb (2011, s. 37) pisze, że recepcja dzieła literackiego u dziecka powinna przebiegać na poziomie przeżyć i emocji, natomiast drugorzędną sprawą jest zrozumienie przez nie całego tekstu. Już w latach 50. XX w. Irena Słońska (1957, s. 18–20) twierdziła, że małe dziecko ma „przebłyski zrozumienia” – pojmuję poszczególne słowa, które w jego umyśle tworzą obrazy, nieskładające się jednak w całość, nieprowadzące do pełnego zrozumienia tekstu. Przykładem takiej zabawy słowem-obrazem bez konieczności rozumienia sensu wyrazów może być folklor dziecięcy (rymowanki, wyliczanki, kołysanki), który spełnia funkcję ludyczną. Utwory takie nie są logiczne. Jako przykład można wskazać znaną wyliczankę: „Ene, due, rabe, Chińczyk połknął żabę”.

Funkcję ludyczną (zabawy słowem) pełni też współczesny wiersz Małgorzaty Strzałkowskiej z książki *Gimnastyka dla języka* (2004): „Po co to tu kuca? / Co to tak tu kica? / Kuca kucyk na donicy, / A w stolicy na ulicy / Kica tycia kicia”. Warstwa dźwiękowa wiersza ma w tym wypadku wyłącznie bawić i rozśmieszać dzieci. Jest to również przykład utworu, którego wspólne tłumaczenie oraz dochodzenie do jego sensu nie jest ani potrzebne, ani możliwe. Jak pisał przed laty Cieślowski, zabawa językiem przejawia się w poezji adresowanej do dorosłych (najbardziej jaskrawym przykładem jest poezja konkretna). W przypadku

twórczości dla dzieci zabawą nasiąknięty jest folklor dziecięcy (twórczość anonimowa dorosłych, ale i samych dzieci, obejmująca wyliczanki, rymowanki, gry, piosenki, powiedzenia i formuły o sensie magicznym, kołysanki itd.). W tego typu tekstach kultury obserwuje się liczne dialogi, bezpośrednie zwroty do nadawcy czy onomatopeje (Cieślakowski, 1985, s. 64–70). Część folkloru dziecięcego może mieć charakter profanacyjny (Papuzińska, 1981, s. 114–120). Przykładem folkloru dziecięcego jest niedawno wydany zbiór składający się z trzech książek pt. *Pan Pierdziołka spadł ze stolka. Powtarzanki i śpiewanki, Nowe fikołki Pana Pierdziołka. Powtarzanki i śpiewanki oraz Abecadło Pierdziołka*.

Dzieci, które dopiero zaczynają zdobywać czytelnicze doświadczenia, nie muszą wszystkiego rozumieć, gdyż nie dekodują tekstu samodzielnie, tylko mają przy sobie pośrednika lektury – kogoś, kto im wytłumaczy treść, podpowie interpretację. W praktyce edukacyjnej czy wychowawczej często oznacza to dla rodzica czy nauczycielki bycie wielofunkcyjnym, podręcznym słownikiem wyrazów obcych, dziwnych, trudnych. Słuchając opowieści i oglądając ilustracje, dzieci powinny zawsze móc uzyskać wsparcie od dorosłego.

Owo wsparcie jest tym bardziej potrzebne, im dziecko jest młodsze. Na przykład gdy na obrazku jest narysowana krowa, a pod nią widnieje napis: „Muuuu”, to opiekunka nazywa obrazek – zidentyfikuje go z użyciem onomatopei. Rodzic ożywia ilustrację własnym głosem, gestem, tłumaczy sens obrazka i stara się powiązać go z rzeczywistością czy ewentualnym doświadczeniem dziecka. W miarę jak dziecko staje się starsze, pośrednik-tłumacz zaczyna natrafiać na trudniejsze zadania „translatorskie”.

W książeczkach, w których znajdują się krótkie opowiadania, komunikacja na poziomie językowym z odbiorcą może przebiegać na trzy różne sposoby:

- wprowadzanie nowych słów na podstawie uproszczonych definicji,
- wprowadzanie słów na podstawie kontekstu ich użycia,
- artystyczne operowanie językiem, wprowadzanie nowych znaczeń znanych słów.

Najczęstszym (pierwszym) sposobem wzbogacania słownika dziecięcego przez literaturę jest podawanie w treści książeczki definicji nowych słów. Często dla lepszego przedstawienia danego leksemu opisuje się jego znaczenie przy pomocy całej historii lub ilustracji. W tym wypadku cała treść i szata graficzna są podporządkowane wprowadzeniu do dziecięcego słownika nowego leksemu. Przykładem takich książek są: *Co to właściwie jest demokracja* Equipo Plantel (2016; „Demokracja jest jak plac zabaw, na którym każdy może bawić się w to, na co ma ochotę”), *Ja i moje mikroby* Philipa Buntinga (2021; „Ameba to pierwotniak, który potrafi zmienić kształt, żeby się poruszać”), *Bajka o inflacji* Mai Dusik (2023; „Inflacja to proces zmiany cen. Rosnąca inflacja oznacza, że za tę samą kwotę pod koniec roku możemy kupić mniej rzeczy niż na początku roku, bo pieniądź ma mniejszą wartość”), *Moja mama ma raka* Moniki Zięby (2010;

„Chemioterapia to nie jest takie lekarstwo jak syrop na kaszel. Nie czujesz się po tym lepiej. Wręcz przeciwnie. Mama dużo śpi. I jest zmęczona. Ale rak też. Mama dostaje lekarstwo przez kroplówkę”).

Drugim sposobem komunikacji językowej nadawcy z odbiorcami literatury dziecięcej jest przypadek, gdy nadawca wprowadza słowo, którego definicji dziecko może domyślić się z kontekstu lub ilustracji. „U cioci będzie wspaniale – marzy Martynka. – Zabiorę ze sobą Pufka i Wąsatka. Codziennie rano będzie nas budził rudzik... Ojej! »rudzik« rymuje się z »budzik«! Tata mówił, że rudziki odlatują do ciepłych krajów we wrześniu albo w październiku” – taka sytuacja pojawia się w książce *Martynka jest chora* Gilberta Delahaye’a i Wandy Chotomskiej (2014). Dorosły czytający książkę może zwrócić uwagę dziecka na trudny wyraz i razem mogą łatwo wydedukować, że skoro rudziki odlatują do ciepłych krajów, to są ptakami.

Z kolei w książce *Opowiem ci mamó, co robią pociągi* Marcina Brykczyńskiego (2018) dziecko styka się z wieloma trudnymi słowami (np. plandeka, zwrotnica, semafor, suwnica), których znaczenie ma odkryć, przyglądając się ilustracjom. Zrozumienie słowa, którego graficzny odpowiednik widnieje na bardzo bogatej ilustracji, często wymaga obecności dorosłego, który naprowadzi dziecko, podpowie, który z obrazków przedstawia np. plandekę (przypominającą kocyk okrywający lokomotywę przewożoną na platformie przez inny pociąg).

Dorośli pośrednicy lektury, jak wszyscy tłumacze, muszą zdawać sobie sprawę, że język ewoluje, rzeczywistość społeczna i polityczna się zmienia, a słowa użyte w książeczce z lat 70. XX w. mogą w mowie współczesnego dziecka uchodzić za archaiczne, np. nazwa *milicjant* pojawia się w niedawno wznowionej serii książeczek „Poczytaj mi mamó”.

Trzecim, najbardziej literackim sposobem komunikacji językowej w utworze dla dzieci jest użycie języka w jego poetyckiej formie. Poezja i proza dają wiele przestrzeni do tego, by odkrywać język w jego niecodziennej formie. Przykładami mogą tu być: wiersz Michała Rusinka z książki *Jak robić przekręty. Poradnik dla dzieci* (2010; „Co to takiego »tramwaria« / ? Nie wiesz? Gdy jest awaria / Albo gdy noc nastaje, / Jadą tam spać tramwaje / I śnić z zamkniętymi światłami, / Że znów są tramwajatkami / W niebieskich pelerynkach / na bardzo wąziutkich szynkach”) oraz książka *Co robią uczucia?* Tiny Oziewicz (2020; „Smutek otula się kocem. Zaufanie buduje mosty. Niepokój żagluje. Nostalgia wacha szalik”). W przypadku książki o uczuciach w razie niepewności dziecka co do właściwego odczytania treści dorosły-tłumacz może wejść z dzieckiem w dialog, pomóc mu zinterpretować tekst, znajdować powiązania, znaczenia słów i zwrotów, które najmłodszy odbiorca rozumie i potrafi odnieść do rzeczywistości. Najmłodszy odbiorcy czytają tekst intuicyjnie i czasem mogą nie zrozumieć metafory poetyckiej. Jak pisze Dorota Klus-Stańska (2004, s. 18),

konstrukty znaczeniowe, jakie [dziecko] wytwarza, są zindywidualizowane – choć ulokowane w polu kulturowej wspólnoty znaczeń i adekwatności praktycznej; mogą też być po prostu błędne, np. wskutek nietrafnej ekstrapolacji z jednych obszarów rzeczywistości na inne. Zawsze jednak są wynikiem mentalnej negocjacji znaczeń wynikających z doświadczenia świata poprzez jego obserwację, działanie w nim i uczestniczenie w procesach komunikacji.

2. Tłumacz fikcyjnej rzeczywistości

Innym aspektem roli tłumacza jest objaśnienie dziecku wybranych, trudniejszych dla niego elementów świata przedstawionego. Dorosły odbiorca literatury niemal zawsze ma świadomość fikcyjności literatury (nawet tej częściowej, jak w przypadku powieści autobiograficznych, biograficznych, opartych na faktach historycznych itp.). Dziecięcy odbiorca natomiast dopiero uczy się dostrzegania granicy między tym, co fikcyjne a tym, co realne. Zdaniem Baluch (1994, s. 7)

każde dziecko żyje na pograniczu dwóch światów: realnego i iluzji (...). Granica między nimi jest w odczuciu dziecka słabo wyczuwalna, niewyraźna i chwiejna, bo wszystko w autonomicznym świecie dziecka może się zdarzyć i wszystko może być przez nie uznane za własne.

Odnosząc się do sposobu rozumienia przez dziecko literatury i świata przedstawionego, Baluch (1989, s. 95) pisze o „chaosie poznania”, który jest specyficzny dla sposobu obcowania najmłodszych czytelników z książkami.

Z ustaleń Baluch płyną ważne wnioski, które mogą być pomocne dla współczesnych pośredniczek dziecięcej lektury. Dorosły, aby uczyć dziecko rozróżniania fikcji od rzeczywistości, może zadawać mu pytania: Czy smoki żyją w Polsce? Czy wilki zjadają małe dziewczynki? Czy istnieją chatki z piernika? itd. Ponadto dyskutując z dziećmi o literaturze (a także o filmach animowanych, telewizyjnych bajkach, grach komputerowych), sprawia, że rozmowy takie będą mieć aspekt edukacyjny, socjalizacyjny i wychowawczy. Dzięki literaturze najmłodszy wzbogaca swoje słownictwo i rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe.

Rozmawiając z dzieckiem o świecie przedstawionym, zwracamy jego uwagę na czasowość zdarzeń (co i kiedy się wydarzyło), a akcentując zachowania czy uczucia bohaterów, stwarzamy okazję, by najmłodszy mogli rozwijać empatię. Jak zauważa Caroline Sehested (2012, s. 25), dziecko rozwija kompetencje społeczne, obserwując reakcje dorosłych na czytaną mu treść. Badaczka zachęca do praktykowania czytania jako dialogu. Metoda ta ma dwie fazy: najpierw dorosły wraz z dzieckiem zapoznają się z całą treścią (tekstem i/bądź ilustracjami) książeczki, a następnie czytają ją raz jeszcze, przerywając czytanie pytaniami do dziecka. Pytania te muszą dotyczyć tekstu, jego interpretacji i dostrzeżonych przez dziecko związków między fikcją a rzeczywistością.

Dorosły pośrednik lektury powinien być uważnym, skrupulatnym czytelnikiem, dobrym tłumaczem i spokojnym rozmówcą, który zna sztukę zadawania

ciekawych, a jednocześnie niezbyt trudnych pytań. Proponowana metoda czytania dialogicznego nie ma na celu zebrania informacji od dziecka czy sprawdzenia, co zapamiętało, lecz akcentuje proces rozmowy, wspólnego zadawania sobie pytań i dzielenia się refleksjami, co finalnie ma wspierać dziecko w rozumieniu tekstu, w budowaniu dobrej, jakościowej relacji między wszystkimi uczestnikami edukacji i komunikacji literackiej.

Jednym z obszarów współczesnej literatury dla dzieci, gdzie dialogiczne czytanie może szczególnie się sprawdzić, są książki poruszające sytuacje trudne w życiu dziecka i to, co dorośli uznają za tematy tabu. Nie każda sytuacja czytelnicza musi dotyczyć rozmów na temat sytuacji trudnych, ale to na ich przykładzie możemy zobaczyć, jak cenny i ważny jest moment rozmowy, komentowania tego, co przeczytało dziecko lub co zostało mu przeczytane. To właśnie tzw. książki bez tabu wymagają czujnej obecności nie tyle lektora-pośrednika, co tłumacza-pośrednika. Nawet jeśli sześć- czy siedmioletnie dziecko przeczyta książkę samodzielnie, może potrzebować przemyśleć pewne sprawy, dopytać o nie zaufanego dorosłego. Książki stanowią pomost do rozmów o tematach, które u dorosłych mogą budzić lęk (śmierć, choroba, wojna) lub wstyd (defekacja, prokreacja, choroba psychiczna). Wówczas pośredni odbiorca lektury uczy się z książki języka, jakim można z dzieckiem rozmawiać o trudnych sytuacjach, a następnie wykorzystuje zdobytą umiejętność w praktyce edukacyjnej, wychowawczej, w dialogu z dzieckiem (Rigolet, 2012).

Jakiego języka używać, komunikując się z dzieckiem? Jak radzić sobie z rozmowami, które dorośli wolą pomijać milczeniem? Na te pytania odpowiedź znajdujemy m.in. w opowiadaniach dla dzieci w wieku przedszkolnym. Dzięki takim tekstom i zawartym w nich światom przedstawionym wrażliwi, kompetentni pedagogicznie pośrednicy dziecięcej lektury mogą wchodzić z dzieckiem w dialog. Dorośli-tłumacze stają się zatem aktywnymi uczestnikami współczesnej psychoedukacji.

Poniżej przedstawiam trzy fragmenty opowiadań, których treść pokazuje, jak przebiega narracja w tzw. książkach bez tabu adresowanych do dzieci w wieku przedszkolnym. Należy dodać, że we współczesnej literaturze ilustracja staje się równoprawnym środkiem wyrazu z tekstem, a przytoczone fragmenty stanowią jedynie słowną część książeczki.

1. Davon Sillett *Żegnaj mój Łatku* (2022): „Dziewczynka nie miała już ochoty być Super-Oliwią. I nagle, ot tak, Łatek odszedł na zawsze. Oliwia była tak smutna, że nie mogła jeść ani spać. Co noc bała się zasypiać i śnić, bo wiedziała, że gdy się obudzi, Łatka nie będzie”.
2. Pernilla Stalfelt *Mala książka o kupie* (2009): „Robienie kupy i puszczenie bąków jest bardzo zabawne. Tak uważają prawie wszystkie dzieci, ale nie dorośli. Denerwuje ich, kiedy o kupie mówi się wprost. Wolą rozmawiać o czymś przyjemniejszym”.

3. Hilde R. Kommedal *Czy tata płacze?* (2008): „Kiedy rano Olav się obudził, mamusia leżała obok na sofie. Powiedziała, że tatuś umarł. W nocy, w tym samym łóżku, w którym Olav widział go przedwcześniej. Olav zastanawiał się, jak tata się czuje. Mama powiedziała, że tata jest blady i zimny i że Olav pojedzie do szpitala, żeby go zobaczyć. Olav zapytał, czy tata jest nadal taki wysoki, jak był, i czy będzie mógł go dotknąć. Mama odpowiedziała, że tak. Mama, babcia i dziadek pojechali razem z Olavem. Olav podszedł do tatusia, podniósł jego rękę, połaskotał go w ucho, dotknął jego brody. Babcia i dziadek płakali. Mama też płakała. Olav podniósł koldrę i zobaczył nogi tatusia – były tam, tak samo jak przedtem. Uważał, że tata nie jest taki blady, jak mówiła mama, ale był zimny i nic nie mówił”.

Mając na uwadze to, że uczestniczące w lekturze dziecko nie zawsze rozumie całość opowiadania, czasem koncentruje się na jednej postaci, wątku, nazwie oraz nie tylko identyfikuje się z bohaterem, ale i włącza własne przeżycia czy doznania w tok lektury, widzimy, jak ważną postacią staje się pośrednik lektury, który nie jest tylko lektorem tekstu, lecz także wchodzi z nim i z dzieckiem w dialog.

3. Tłumacz kontekstu społecznego, kulturowego

Literatura dziecięca może mieć duże znaczenie w procesie socjalizacji dzieci. Jak zauważają Murray Knowles i Kirsten Malmkjaer (1995, s. 60–62), aby książka dla dzieci pełniła funkcję edukacyjną lub socjalizacyjną, konieczne jest, by występujące w niej wydarzenia i postaci odnosiły się do świata dorosłych. Ten z kolei pełen jest kontekstów i odwołań do kultury, historii, polityki, religii itd. Nawet książki dla małych dzieci mogą aktywnie promować pewne przekonania i określone formy zachowań, jednocześnie zniechęcając do innych.

Na półce z literaturą dla dzieci można znaleźć książki, które świat społeczny przedstawiają z różnych, czasem wzajemnie sprzecznych perspektyw ideologicznych. Możemy zaopatrzyć dziecięcą biblioteczkę w następujące książeczki:

1. Davide Cali *Wróg* (2014), ukazująca bezsens przemocy i wojny.
2. Magdalena Rochnowska *Zosia i Jaś w wojsku* (2020), opisująca pracę w wojsku polskim.
3. Patrick George *Uratuj mnie!* (2012) – o opresji zwierząt trzymanyh w niewoli.
4. Ines Rarisch *W ZOO jest zawsze wesoło* (2015) – o zachwycającym miejscu: ogrodzie zoologicznym.
5. Tomasz Krupa *Miś Ekspertuś wdraża nawyki* (2021) – Miś Ekspertuś uczy się, jak wdrażać w swoim życiu nawyki: pomagania w domu, odrabiania lekcji, mycia rąk.
6. Ulf Stark *Jak mama została Indianką* (2015) – o tym, że obowiązki można porzucić na rzecz wspólnego bycia razem.

7. Isabel Martins *Dokąd idziemy, kiedy znikamy?* (2021) – na tytułowe pytanie pada wiele odpowiedzi: możemy iść do nieba, stać się ziarenkiem piasku, powrócić albo nie iść nigdzie.
8. Emilia Litwinko *Babcia. Opowieść o zwycięstwie miłości nad śmiercią* (2014) – bohaterka książki przeżywa rekolekcje biblijne i tym samym przygotowuje się na śmierć babci.

Zadaniem tłumacza kontekstu społecznego jest zatem wspólne czytanie z dzieckiem książki i opatrywanie jej komentarzami, odnoszenie tekstu do dziecięcych doświadczeń. Jest to moment, w którym pośrednik nie może być zupełnie neutralny, dostarcza bowiem dziecku książkę, a czytając mu ją, dokonał już (za dziecko) wyboru i teraz konsekwentnie przedstawia młodemu czytelnikowi wizję społeczności, w której ma on się znaleźć, preferującą jedne wartości, a odrzucającą inne.

Tłumaczenie rzeczywistości społecznej jest konieczne, żeby dziecięcy odbiorca zaciekawiał się książką. Na przykład w *Czarnej książce kolorów* Menny Cottin i Rosany Farii (2012) kilkulatek poznaje świat kolorów odbieranych przez niewidomego Tomka. Pośrednik lektury czyta i ogląda z dzieckiem książkę, wspólnie zastanawiając się, co to znaczy nie móc zobaczyć świata i jak można go poznawać innymi zmysłami. Bez takiej rozmowy książka będzie trudna dla dziecka, zwłaszcza że jej szata graficzna jest specyficzna – na czarnych, matowych kartkach widnieją czarne, lśniące kontury przedmiotów. Tekst zapisany jest drobną, białą czcionką i umieszczony u dołu strony. Bez dorosłego-tłumacza dziecko nie zrozumie książki, nie dostrzeże w niej wartościowej lektury uczącej empatii, wrażliwości społecznej i tolerancji.

Tłumacz powinien posiadać kompetencje humanisty/humanistki, by przekazać dziecku kontekst historyczny i kulturowy niektórych książek. Na przykład gdy dorosły wraz z dzieckiem chcą obejrzeć *Minibiblię w obrazkach* Bravi (2012), okazuje się, że pośrednik lektury staje przed zadaniem zbudowania narracji o często krwawych i pełnych przemocy księgach Starego Testamentu. Dorosły odbiorca powinien znać Biblię, by móc przetłumaczyć ją na język dostępny dziecięcemu odbiorcy, dopasować swoją opowieść do ilustracji (np. stworzyć historię dotyczącą plag egipskich). Przetłumaczenie Biblii na język współczesnego kilkulatka z uwzględnieniem całego kontekstu historycznego i kulturowego może stanowić świetne ćwiczenie intelektualne dla wszystkich dorosłych.

Czasem książka ma na celu opisanie aktualnego problemu społecznego – tłumaczy rzeczywistość społeczną, a jednocześnie wymaga od dorosłego komentatora z dziedziny polityki, ekonomii. Tak dzieje się w przypadku książki Ewy Nowak *Kot, który zgubił dom* (2016). Ta pozycja wydawnicza przedstawia sytuację uchodźców przepływających z Afryki do Europy. Kot z całą swoją ludzką rodziną musi uciekać z ogarniętej wojną Syrii, płynąc pontonem przez morze. U wybrzeży Europy kot wypada z transporterka i samodzielnie dociera na ląd, gdzie trafia

do stada wolno żyjących kotów, które go odpychają. Kot zostaje zauważony przez obcych ludzi, uratowany i wyleczony, a następnie – po odszukaniu prawdziwych właścicieli – oddany w ich ręce.

Książki niosą często treści niepokojące, fikcyjne, choć wiarygodne. Pośrednicy lektury czasami muszą się z takimi opowieściami zmierzyć. Dziecko potrzebuje kompetentnego dorosłego, który będzie mu towarzyszył w lekturze i tłumaczył to, co niejasne, co wymaga komentarza.

ZAKOŃCZENIE

Współczesny świat książek dla dzieci może zaintrygować i oczarować nie tylko najmłodszych, ale i dorosłych (rodziców, nauczycielki, badaczki). Jednocześnie wchodząc do świata literatury dla dzieci, wszyscy możemy czuć się zagubieni wielością dostępnych książek, rozległością tematyki kierowanej do najmłodszych. Owo zagubienie jest całkiem uzasadnione, gdyż według raportu Biblioteki Narodowej w 2021 r. wydawcy przekazali Bibliotece Narodowej 3005 tytułów zaliczanych do kategorii książek dla dzieci⁷. Oznacza to, że codziennie pojawiało się na rynku średnio osiem nowych książek. Dodatkowo w księgarniach, bibliotekach oraz na portalach z audiobookami i ebookami dostępne są książki z lat ubiegłych. Dziecko, rodzic czy badacz chcący poznawać współczesną literaturę dla dzieci zapoznają się zatem z ułamkiem dostępnych książek, a z wielości tytułów wybrać mogą kilkanaście czy kilkadziesiąt, z których jeden może stać się dla młodego czytelnika tą najważniejszą, ukochaną książką z dzieciństwa.

W rozeznaniu się w tych jakże licznych literackich światach najmłodszym czytelnikom muszą pomagać pośredni odbiorcy lektur. Dziś autorzy i wydawcy stawiają wysoko „poprzeczkę kompetencyjną” przed pośrednikiem lektury – przyjmuje on niejednokrotnie nie tylko zwykłą rolę lektora, ale również tłumacza książeczek dla dzieci. Tłumacza, który objaśni dziecku trudne słowa, zawiłości fabuły, kontekst kulturowy i społeczny, a równocześnie sam jest odbiorcą treści skierowanych zarówno do dziecka, jak i do dorosłych. Jego zadaniem dodatkowo jest moderowanie wspólnego, dialogicznego odbioru. Współczesna edukacja i jej dialogiczny charakter (prym w tym zakresie wiedzie edukacja literacka) wpisują dorosłego odbiorcę w krąg czytelników kompetentnych, zaangażowanych, twórczych. Jak pisze Falconer (2004, s. 559),

⁷ „Przez publikacje dla dzieci rozumieć należy książki przeznaczone dla dzieci do 13. roku życia. Wśród książek skierowanych do takich czytelników można wyróżnić: literaturę piękną (książeczki obrazkowe, baśnie, bajki, proste opowiadania obyczajowe lub przygodowe dla przedszkolaków, powieści obyczajowe i przygodowe dla dzieci wczesnoszkolnych) i publikacje niebeletrystyczne (książki popularnonaukowe, a także książeczki do rysowania, wyklejania itd.)” (Biblioteka Narodowa, 2022, s. 42).

wyduje się pewne, że w ostatnich latach byliśmy świadkami wkraczania literatury w nową i ważną fazę. Dorosli są prawdopodobnie bardziej zaangażowani we współczesną literaturę dziecięcą niż kiedykolwiek wcześniej. To zaangażowanie (...) może stanowić podstawę do bardziej dialogicznego zrozumienia kultury dzieci i dorosłych.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Adamczyk-Garbowska, M. (1988). *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*. Wrocław: Ossolineum.
- Albińska, K. (2009). „Tylko to, co najlepsze, jest dość dobre dla dzieci”, czyli o dylematach tłumacza literatury dziecięcej. *Przekładaniec*, (22–23), 259–282.
- Baluch, A. (1989). O doświadczeniach i emocjach wspólnej lektury. W: M. Tyszkowa, B. Żurawski (red.), *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce* (s. 95–104). Warszawa: PWN.
- Baluch, A. (1993). *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław: Wydawnictwo Waław Bagiński i Synowie.
- Baluch, A. (1994). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław: Wydawnictwo Waław Bagiński i Synowie.
- Baluch, A. (2005). *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków: Universitas.
- Bogucka, K. (2017). *Spacer*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Bravi, S. (2012). *Minibiblia w obrazkach*. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Brykczyński, M. (2018). *Opowiem ci mamo, co robią pociągi*. Kraków: Nasza Księgarnia.
- Bunting, P. (2021). *Ja i moje mikroby*. Warszawa: HarperKids.
- Cali, D. (2014). *Wróg*. Poznań: Wydawnictwo Zakamarki.
- Cieślakowski, J. (1967). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślakowski, J. (1985). Zabawa jako struktura pewnych tekstów literackich dla dzieci. W: *Literatura osobna* (s. 64–70). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Cottin, M., Faria, R. (2012). *Czarna książka kolorów*. Piaseczno: Wydawnictwo Widnokrąg.
- Dahle, G. (2010). *Włosy mamy*. Gdańsk: Wydawnictwo EneDueRabe.
- Dahle, G. (2014). *Grzeczna*. Gdańsk: Wydawnictwo EneDueRabe.
- Delahaye, G., Chotomska, W. (2014). *Martynka jest chora*. Warszawa: Papiilon-Publicat.
- Dusik, M. (2023). *Bajka o inflacji*. Warszawa: Diagram.
- Falconer, R. (2004). Crossover Literature. W: P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (Vol. 1; s. 556–575). London: Routledge.
- Ferenz, K. (1993). *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- George, P. (2012). *Uratuj mnie!* Warszawa: Wydawnictwo Bajka.
- Głowiński, M. (1977). Wirtualny odbiorca w strukturze utworu poetyckiego. W: *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej* (s. 60–92). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Knowles, M., Malmkjaer, K. (1995). *Language and Control in Children's Literature*. London: Routledge.
- Kommendal, H.R. (2008). *Czy tata płacze?* Gdańsk: Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.
- Kostkiewiczowa, T. (2002). Literatura dla dzieci i młodzieży. W: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich* (s. 283–285). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Krawczak, E. (2001). Literatura i społeczeństwo. Wokół problematyki socjologii literatury. *Annales UMCS. Sectio I*, 26(4), 47–56.
- Krupa, T. (2021). *Miś Expertuś wdraża nawyki*. Warszawa: Expertia.
- Leszczyński, G. (1985). Spór o odbiorcę we współczesnych badaniach nad literaturą dziecięcą. W: J. Papuzińska, B. Żurkowski (red.), *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy* (s. 153–167). Warszawa: PWN.
- Leszczyński, G. (2007). *Magiczna biblioteka. Zbójckie książki młodego wieku*. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej.
- Litwinko, E. (2014). *Babcia. Opowieść o zwycięstwie miłości nad śmiercią*. Warszawa: Wydawnictwo eSPe.
- Ługowska, J. (1981). *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Maliszewski, K. (2015). *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Markiewicz, H. (1984). *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Martins, I. (2018). *Dokąd idziemy, kiedy znikamy?* Warszawa: Wydawnictwo Kinderkulka.
- Melrose, A. (2012). The Hidden Adult and the Hiding Child in Writing for Children? *Text*, 16(1), 1–9.
- Mühle, J. (2021). *Śpij, króliczku*. Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Nowak, E. (2016). *Kot, który zgubił dom*. Warszawa: Wydawnictwo Egmont Polska.
- Owczarek, B., Gajewski, W. (1992). Socjologia literatury. W: A. Brodzka (red.), *Słownik literatury polskiej XX wieku* (s. 516–517). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Oziewicz, T. (2020). *Co robią uczucia?* Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP.
- Piotrowska, E. (2007). *Spółeczny konstruktywizm a matematyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Planteł, E. (2016). *Co to właściwie jest demokracja*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Rarisch, I. (2015). *W ZOO zawsze jest wesolo*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Debit.
- Richardson, J., Cole, H. (2009). *Z Tango jest nas troje*. Warszawa: Wydawnictwo AdPublik.
- Rigolet, S. (2012). Tabu – stereotypy i trudne tematy – tematy delikatne... Czy dla wszystkich? W: J. Czechowska, B. Sochańska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci* (s. 35–54). Poznań: Duński Instytut Kultury, Media Rodzina.
- Rochnowska, M. (2020). *Zosia i Jaś w wojsku*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Rusinek, M. (2010). *Jak robić przekrety. Poradnik dla dzieci*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Sarland, C. (2004). Critical Tradition and Ideological Positioning. W: P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (Vol. 1; s. 56–75). London: Routledge.
- Sehested, C. (2012). Tabu w książkach z obrazkami. O rozmawianiu z dziećmi na temat książek. W: J. Czechowska, B. Sochańska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci* (s. 19–27). Poznań: Duński Instytut Kultury, Media Rodzina.
- Sillett, D. (2022). *Żegnaj, mój Łatku*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Sławiński, J. (1998). *Dzieło, język, tradycja*. Kraków: Universitas.
- Słowska, I. (1957). *Dzieci i książki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Smuszkiewicz, A. (1998). „Czwarta” czy „osobna”? (O literaturze dla dzieci i młodzieży). W: M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wyslouch (red.), *Konteksty polonistycznej edukacji* (s. 357–370). Poznań: Poznańskie Studia Polonistyczne.
- Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165–205). Gdańsk: GWP.

- Stalfelt, P. (2009). *Mała książka o kupie*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Stark, U. (2015). *Jak mama została Indianką*. Poznań: Wydawnictwo Zakamarki.
- Strzałkowska, M. (2004). *Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika)*. Poznań: Media Rodzina.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tuwim, J. (2004). *List do dzieci*. Kraków: Zielona Sowa.
- Tylicka, B., Leszczyński, G. (red.). (2002). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Waksmund, R. (2000). *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. Tematy, gatunki, konteksty*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zabawa, K. (2016). Współczesna literatura dziecięca – propozycje. *Polonistyka. Innowacje*, (3), s. 123–134. DOI: 10.14746/pi.2016.1.3.12
- Zięba, M. (2010). *Moja mama ma raka*. Warszawa: Agencja Edytorska Ezop.

NETOGRAFIA

- Biblioteka Narodowa. (2022). *Ruch wydawniczy w liczbach: 2021 książki*. Pobrane z: <https://www.bn.org.pl/download/document/1652727219.pdf>
- Liseling Nilsson, S.A. (2012). *Kod kulturowy a przekład. Na podstawie wybranych utworów Astrid Lindgren i ich polskich przekładów*. Pobrane z: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:475156/FULLTEXT01.pdf>
- Rada Języka Polskiego. (2019). *Stanowisko Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów przyjęte na posiedzeniu plenarnym Rady 25 listopada 2019 r.* Pobrane z: https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow-i-tytulow&catid=98&Itemid=81

ABSTRACT

The aim of the article is to describe the contemporary function and role of an adult reader as a mediator in a young child's contact with a book. The specificity of children's literature in the context of literary communication and contemporary education was discussed. It shows what competencies are required from an adult to read picture books and stories about difficult situations in a child's life together with a child. Selected literary examples illustrate that books for the youngest require joint dialogical reading, and the adult most often assumes the function of a translator of difficult words, the depicted world, as well as the cultural, social, or political context. The article is of a review nature, the clues collected in it indicate the need for conscious and competent mediation in contemporary children's reading by teachers, parents, and other adult participants of literary education.

Keywords: children's literature; literary education; dialogical reading; function of a translator

