

Bożena Hojka

Seria literacka „Czytam sobie” wydawnictwa Egmont – specjalne teksty w specjalnym opracowaniu

Uniwersytet Wrocławski, kontakt: bozena.hojka@uwir.edu.pl,
ORCID ID: 0000-0002-4591-4346

„Jednym z kluczowych problemów w nauce czytania są teksty stanowiące podstawę nabywania tej umiejętności”¹. Te słowa Barbary Murawskiej mogłyby stanowić motto serii wydawniczych, którym poświęcony jest prezentowany artykuł. Chodzi tu o serie stworzone i opracowane z myślą o najmłodszych, początkujących czytelnikach podejmujących pierwsze próby mierzenia się z samodzielną lekturą utworu literackiego. „Czytam sobie” Egmontu, „Już czytam” Zielonej Sowy, „Czytamy bez mamy” wydawnictwa Debit czy „Pierwsze czytanki” sygnowane przez Centrum Edukacji Dziecięcej to przykłady kolekcji tekstów literackich przeznaczonych dla dzieci opanowujących dopiero i stopniowo doskonalących umiejętność czytania. Podporządkowanie temu bardzo konkretnemu celowi edukacyjnemu determinuje zarówno dobór tekstów, ich opracowanie redakcyjne, jak i formę edytorską

wchodzących w ich skład książeczek. W artykule omawiam założenia wyżej wymienionych serii (na przykładzie kolekcji „Czytam sobie” wydawnictwa Egmont) i wynikające z nich konsekwencje dla działań twórców (autorów i ilustratorów), redaktorów, wydawców. W szerszej perspektywie interesujące wydaje się pytanie, czy serie te można uznać za przykład nowego, odrębnego typu edycji literatury dla dzieci i rozpatrywać w kontekście kształtowania się specjalnych standardów opracowania edytorskiego tekstów literackich przeznaczonych dla konkretnej kategorii wiekowej dziecięcych odbiorców.

Zagadnienie specyfiki edycji literatury dziecięcej² pomijane jest w podręcznikach i opracowaniach z zakresu edytorstwa filologicznego i tekstologii³. Zdecydowanie więcej miejsca zajmuje ono w piśmiennictwie z zakresu bibliologii, jednak tutaj głównym obszarem zainteresowania jest ukształtowanie wydawnicze książki dziecięcej, ze szczególnym uwzględnieniem szaty graficznej⁴. Omawiane edycje są natomiast interesujące z tego względu, że założony cel jest czynnikiem decydującym zarówno o treści i formie utworu literackiego (jego długości, ukształtowaniu językowym i formalno-strukturalnym), jak i formie jego udostępnienia w postaci niewielkiej, poręcznej, ilustrowanej książeczki z dodatkowymi elementami aktywizującymi i motywującymi. Forma edycji wpisuje tekst literacki w ramę konkretnych działań użytecznych, czyniąc z niego swoistą czytanekę – mamy więc do czynienia z książką literacką, która przez odpowiednie opracowanie i ukształtowanie edytorskie staje się zarazem książką edukacyjną.

Oczywiście walory edukacyjne i dydaktyczne literatury dla dzieci, podobnie jak jej nastawienie na określone cele, są jednymi z jej podstawowych wyznaczników⁵, a praktyka szkolna doprowadziła do powstania takich form jej istnienia, jak czytanki (fragmenty utworów) w elementarzach i podręcznikach szkolnych czy wydania lektur z opracowaniem. We wszystkich tych wypadkach – tak jak w omawianych seriach – mamy do czynienia z sytuacją, gdy założonym efektem działań edytorsko-wydawniczych są dodatkowe walory edukacyjne, wynikające już nie tylko z treści utworu literackiego (jego poznawczej, estetycznej i wychowawczej siły oddziaływania), ale z zaplanowanego i umożliwionego przez twórcę/wydawcę specjalnego sposobu jego wykorzystania. Podstawowa różnica polega jednak na tym, że analizowane serie nie są przeznaczone do użytku szkolnego (a więc nie przewidują roli nauczyciela jako organizatora procesu

dydaktycznego), a ich cel edukacyjny ma zostać osiągnięty niejako mimochodem, nie zakłócając istotnego w kontekście edukacji czytelniczej doświadczenia przeżycia literackiego.

W wymiarze teoretycznym wartość dodatkowej refleksji wywołującej relacje między dydaktyzmem a artystycznym tworzeniem lub wykorzystywaniem na potrzeby serii utworów, ograniczeń, jakie cel kolekcji narzuca ich autorom w procesie twórczym, czy wreszcie wpisane w koncepcję pozaliterackie kryteria ich oceny. Są to zagadnienia związane z funkcjonowaniem literatury dla dzieci w ogóle, omawiane serie pozwalają jednak usytuować je w nowym kontekście.

Przywołane serie, jak już zostało zaznaczone, w założeniu mają stanowić kolekcje tekstów ułatwiających naukę czytania i kształtujących nawyki czytelnicze dzieci. Czytanie jest jedną z najważniejszych kompetencji człowieka, stymulującą wszechstronnie rozwój i umożliwiającą współuczestnictwo w kulturze pisma, a jednocześnie bardzo złożoną czynnością psychiczną: „[...] składa się z dekodowania tekstu oraz interpretowania jego treści. Procesy te wymagają od czytającego

sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, umiejętności pragmatycznych oraz sprawności poznawczych”⁶. Proces

opanowywania tej umiejętności jest wieloetapowy i uwarunkowany przez cały szereg czynników⁷. Różne teoretyczne modele czytania i etapów nabywania jego umiejętności wywołują liczne dyskusje na temat metod nauki czytania także w polskim piśmiennictwie⁸, zwłaszcza że wyniki badań nad skutecznością stosowanych w naszym systemie edukacji metod nie są zadowalające⁹. Równie ważna jak metoda opanowywania techniki czytania wydaje się zależność, o której pisze Zuzanna Zbróg:

Silna motywacja do czytania o ulubionych zjawiskach, rzeczach itp. okazuje się być czynnikiem, który szybko pozwala przewyciężyć „techniczne” trudności czytania, bez zbędnego przymusu i często nieskutecznej zachęty. Aby więc dziecko sprawnie doskonało technikę czytania, należy zachęcać je do czytania stale nowych tekstów, dostosowanych do jego aktualnych możliwości poznawczych, dotyczących zainteresowań – a nie zmuszać do wielokrotnego czytania tekstów elementarnych lub do treningu na często bezsensownych zbitkach literowych¹⁰.

Zagadnienie specyfiki edycji literatury dziecięcej pomijane jest w podręcznikach i opracowaniach z zakresu edytorstwa filologicznego i tekstologii

W kontekście tych słów powstanie kolekcji wartościowych literacko tekstów dostosowanych do możliwości dzieci na różnych etapach opanowywania umiejętności czytania wydaje się jak najbardziej uzasadnione.

Do szczegółowej analizy została wybrana bardzo popularna i wielokrotnie nagradzana seria „Czytam sobie” wydawnictwa Egmont. Wyróżnia ją ogromna skala przedsięwzięcia, zaangażowanie najwybitniejszych autorów i ilustratorów literatury dziecięcej, wreszcie powiązanie z propagującą czytelnictwo wśród dzieci akcją pod hasłem „Czytam sobie! Mogę być, kim chcę”. Seria Egmontu przeznaczona jest dla najmłodszych odbiorców, dzieci w wieku 5–7 lat, a więc uczących się czytać najczęściej poza edukacją formalną.

Założenia serii są wyraźnie określone i uzasadnione (a także skonsultowane) merytorycznie. W zamieszczonej na stronie internetowej *Podstawie programowej serii „Czytam sobie”* zostały one podzielone na trzy grupy: 1) założenia wynikające z podstawy programowej MEN, 2) założenia wynikające z wiedzy o rozwoju dziecka oraz 3) założenia wynikające z misji serii¹¹. Całość składa się na wyrazisty i spójny model kolekcji, zakładający w odniesieniu do tekstów m.in.:

- trzy poziomy trudności (różniące się m.in. zestawem stosowanych znaków, długością, złożonością fabuły i semantyki tekstu),
- dostosowanie do możliwości dziecka (w celu zagwarantowania sukcesu),
- wysoki poziom literacki zapewniony przez najlepszych polskich twórców literatury dla dzieci.

W założeniach znalazły się także konkretne nawiązania do formy edytorskiej:

- papier w kolorze złamanej bieli,
- wysokiej jakości ilustracje (w zależności od poziomu barwne lub czarno-białe, ograniczane wraz ze wzrostem stopnia zaawansowania),
- tekst umieszczany na dole strony w książkach poziomu pierwszego (aby dziecko mogło pomagać sobie palcem),
- materialna nagroda w postaci zintegrowanego z książką dyplomu¹².

Zwięzłe przedstawienie założeń serii zamieszczono też na czwartej stronie okładek książek wchodzących w jej skład. Odnajdujemy tam informację, że jest to „trzy poziomowy program wspierania nauki czytania dla dzieci w wieku 5–7 lat”, a jego istotę ujęto w następujących hasłach:

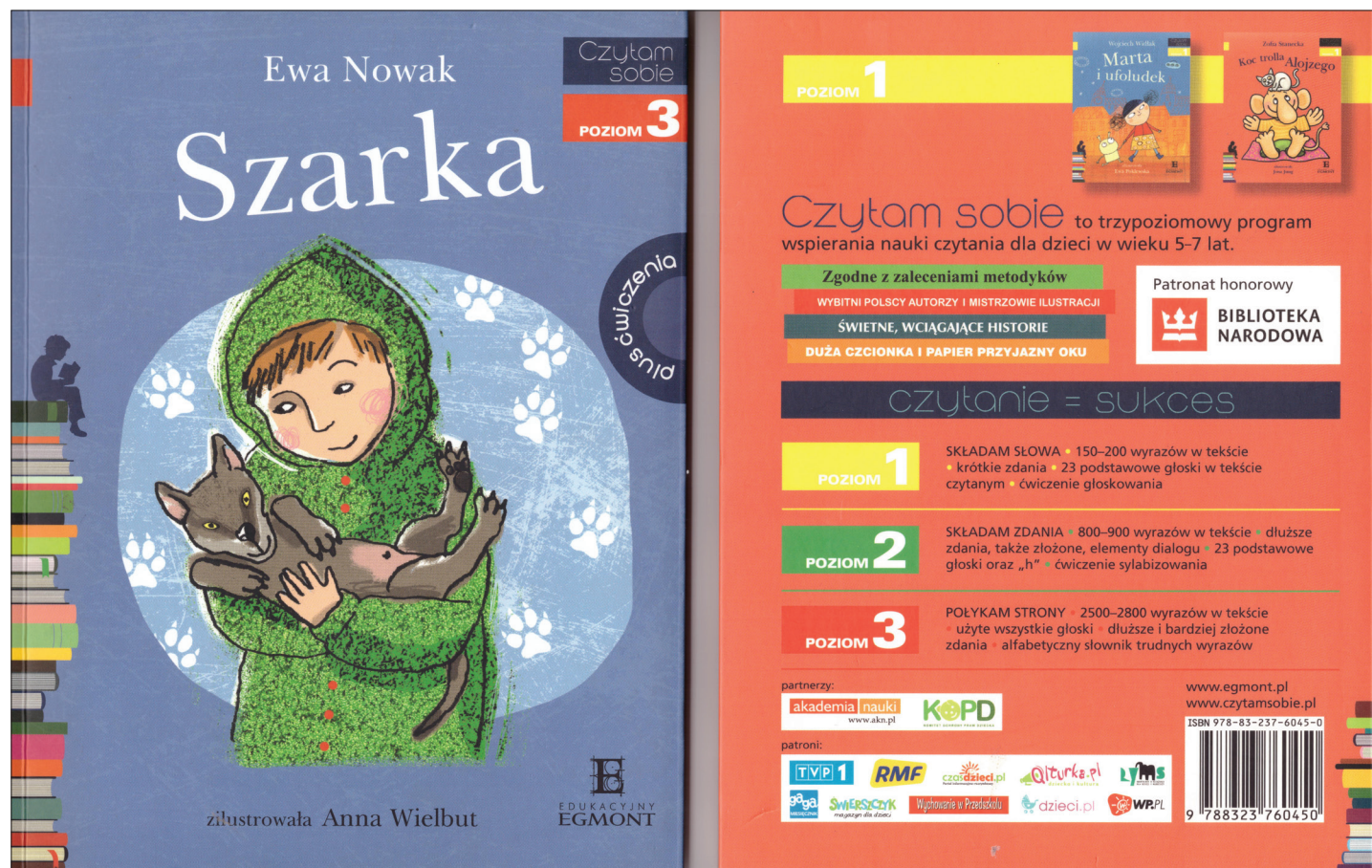
- „Zgodne z zaleceniami metodyków”,
- „Wybitni polscy autorzy i mistrzowie ilustracji”,
- „Świetne, wciągające historie”,
- „Duża czcionka i papier przyjazny oku”.

Na każdej okładce znajduje się także charakterystyka poszczególnych poziomów (zob. il. 1). I tak poziom pierwszy, nazwany „Składam słowa”, to teksty o długości 150–200 wyrazów, zawierające krótkie zdania, tylko 23 podstawowe głoski, ćwiczenia głoskowania. Poziom drugi – „Składam zdania” – to teksty obszerniejsze, liczące 800–900 wyrazów, z dłuższymi, również złożonymi zdaniami, elementy dialogu, dodatkową głoskę h, wykorzystanie sylabizowania. Poziom trzeci opatrzone hasłem „Polykam strony”, a jego założenia to teksty o objętości 2500–2800 wyrazów, użycie wszystkich głosek, dłuższe i bardziej złożone wypowiedzenia, słownik trudniejszych wyrazów.

Istotne z punktu widzenia celu serii wydają się dwie kwestie: wysoka jakość literacka i różnorodność tematyczna tekstów oraz ich zróżnicowany poziom trudności. Po pierwsze, mamy więc znakomitych autorów, jak choćby Joanna Olech, Małgorzata Strzałkowska, Zofia Stanecka, Agnieszka Frączek, Ewa Nowak, Paweł Boręsewicz, Agnieszka Tyszką, Wojciech Widłak, Grzegorz Kasdepke, Rafał Witek. Co ważne – autorów współczesnych, piszących teksty, które trafiają do wyobraźni dzisiejszych kilkulatek, nawiązujące do znanej im rzeczywistości i operujące w założeniu dzisiejszą, przystępną dla nich polszczyzną. Takie utwory mogą skłonić dziecko nie tylko do odkodowania zawartej w zapisie graficznym treści, ale także do wysiłku jej zrozumienia, a dzięki zaangażowaniu emocjonalnemu – rozbudzać czytelnicze zainteresowania najmłodszych. Z tej perspektywy bardzo istotna jest bogata oferta tytułów oferowanych w serii i jej różnorodność tematyczna: są tu przygody dziecięcych i zwierzęcych bohaterów, teksty biograficzne, historie detektywistyczne, pojawiają się bohaterowie dziecięcej popkultury, historia i tradycja. W obrębie serii funkcjonują pozycje oznaczone na okładkach dodatkowymi etykietami identyfikującymi treść lub formę tekstów: fakty, nauka, legendy, mity, komiks, przepis, dostępne są także tematyczne pakiety: „Marzyciele”, „Łowcy przygód”¹³.

Po drugie, autorzy na potrzeby serii stworzyli teksty dostosowane do jej wymogów. Nie są to teksty zaadaptowane, ale od początku pisane zgodnie z konkretnymi wytycznymi. Jest to zatem przykład częstego w przypadku piśmiennictwa dla dzieci zjawiska literatury powstającej na zamówienie, mającej realizować określone cele, podporządkowanej wynikającym z nich rygorom treściowym i strukturalnym¹⁴.

Pisanie tekstów podporządkowanych regułom serii znacząco wpłynęło na proces twórczy, zwłaszcza w przypadku utworów z pierwszego i drugiego poziomu, w których z założenia pojawiają się tylko dwadzieścia trzy podstawowe znaki. Jak wspomina Zofia Stanecka:



Il. 1. Przykładowa pierwsza i czwarta strona okładki książek z serii „Czytam sobie” wydawnictwa Egmont. Źródło: zbiory własne

Napisanie książki do serii „Czytam sobie”, zwłaszcza tej najkrótszej, z pierwszego poziomu, dla dzieci dopiero zaczynających czytać, to prawdziwa łamięłówka. Tekst, poza brakiem słów z ogonkami, dwuznakami i zmiękczeniami, nie może też zawierać dialogów (te dozwolone są od drugiego poziomu). A przecież taka pierwsza książka do samodzielnego czytania powinna być tak samo wciągająca, pełna przygód i niespodzianek, jak każda inna!¹⁵

Ograniczenia te – kłopotliwe dla autorów – mają być ułatwieniem dla początkujących czytelników, a tym samym zapewnić im pierwsze lekturowe sukcesy. Poza interesującym przekazem literackim dają bowiem szansę na przeżycie satysfakcji z samodzielnego przeczytanej książki, a jak zauważają Marta Kromka i Katarzyna Ptaśnik-Cholewa: „Dzieci wykształcają [...] pozytywną lub negatywną postawę wobec czytania poprzez wielokrotne osiągnięcie sukcesu lub doświadczenie porażki na tym tle”¹⁶.

Ograniczenie liczby użytych znaków nie może być jednak zabiegiem czysto technicznym, musi być podporządkowane

realizacji ogólniejszej zasady, że język tekstów dla dzieci powinien być przede wszystkim zrozumiały, dostosowany do poziomu rozwoju językowego potencjalnego odbiorcy. Jednocześnie, w granicach wyznaczonych przez kompetencje czytelnika, powinien być poprawny i bogaty. Należy pamiętać, że jak zauważa Anna Czabanowska-Wróbel, „pisane po polsku książki współtworzą obraz świata, pomagają ustanawiać w języku dziecięcego odbiorcy umiejętność adekwatnego, bogatego i plastycznego, a przy tym – właśnie przez język – zakorzenionego w naturalny sposób w przeszłości, wyrażania zarówno refleksji, jak i emocji”¹⁷. Dlatego jedną z najważniejszych kwestii wydaje się w tym kontekście to, czy ograniczenie liczby znaków nie wpływa niekorzystnie na estetykę, walory literackie czy stopień semantycznej trudności tekstów.

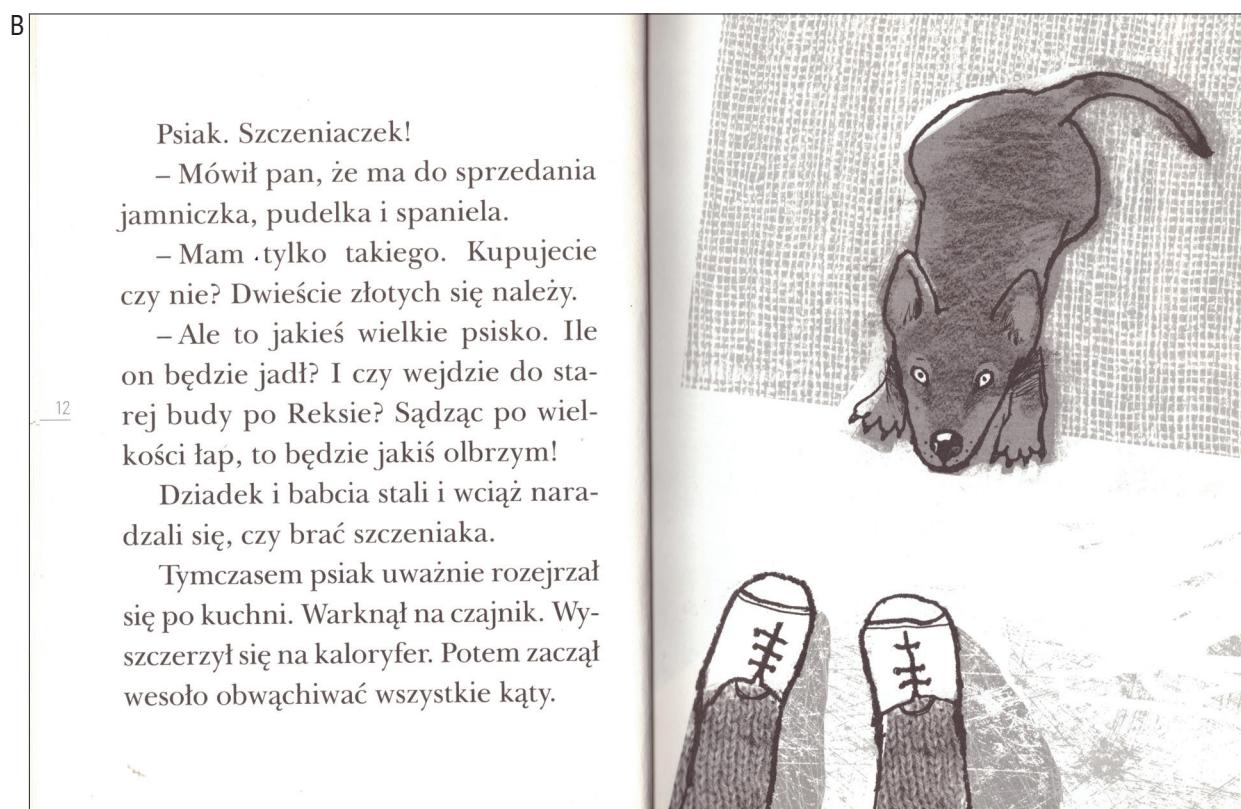
Aleksandra Zok-Smoła poddała szczegółowej analizie język tekstów z serii „Czytam sobie” zgromadzonych w zbiorowym tomie pt. *Wielka księga. Czytam sobie*¹⁸. W skład tomu wchodzi pięć opowiadań z poziomu drugiego oraz jedno opowiadanie reprezentujące poziom trzeci. Dla

tekstów należących do poziomu drugiego wspólną cechą jest właśnie ograniczenie leksyki do słownictwa zawierającego jedynie podstawowe głoski. Autorka zwraca uwagę na łatwo niestety dostrzegalną wadę tego rozwiązania – unikanie dwuznaków i zmiękczeń zmusza czasem autorów do zastępowania wyrazów obecnych w języku dziecka ich rzadziej spotykanymi odpowiednikami (jako przykład podaje użycie słowa „dromader” zamiast „wielbłąd”), w efekcie prowadząc do zwiększenia stopnia trudności percepcji tekstu¹⁹. Więcej takich przykładów można odnaleźć w innych pozycjach serii – choćby słowa, takie jak „medyk”, „kuruje” w opowiadaniu *Figle w fokarium* Marcina Sendeckiego czy „monstrum” i „nawykli” w opowiadaniu *Babula Babaluga* Joanny Jagiełło. Zabieg ułatwiający odczytanie tekstu na poziomie odkodowywania znaków (techniki czytania) paradoksalnie może więc utrudniać jego zrozumienie, co z pewnością nie jest pożądane. Wątpliwości budzi także poprawność niektórych użyć leksemów – np. w tekście *Walizka pana Hanumana* Rafała Witka dziecięca bohaterka musi odcyfrować napis, który nie może być odczytany ze względu na obecność dwuznaku „cz” w tym słowie. Wreszcie kontakt z tekstami, w których ograniczono zestaw stosowanych znaków do podstawowych, wywołuje i utrwała w świadomości dziecka błędne przekonanie, że jednej literze odpowiada jedna głoska, co utrudnia z kolei opanowanie polskiej ortografii²⁰. W ogólniejszym kontekście w zabiegu ograniczenia zestawu wykorzystywanych znaków ujawnia się charakterystyczne dla literatury dla dzieci napięcie między dydaktyzmem a funkcją estetyczną. Ukształtowanie językowe – które w przypadku tekstów literackich jest ważnym źródłem wrażeń estetycznych – zostaje tutaj w pełni podporządkowane celowi edukacyjnemu.

W przywołanej wyżej pracy Aleksandra Zok-Smoła analizuje szczegółowo język wspomnianego tomu, aby sprawdzić, „czy płaszczyzna językowa, którą operują przywoływane teksty różnych autorów, odpowiada umiejętnościom percepcyjnym dziecka”, uwzględniając w szczególności „walory leksykalne, frazeologiczne i systemowe tekstów”²¹. Pierwsze jej spostrzeżenie dotyczy stosunkowo dużej jednorodności językowej tekstów. Mimo że są to teksty innych autorów, zróżnicowane tematycznie, udaje się je scharakteryzować, wskazując wspólne tendencje i zjawiska. Jako cechy warstwy językowej analizowanych tekstów autorka omawia też obecność słownictwa kolokwialnego (pisze tu nawet o manierze), nadużywanie przedrostka *super-* oraz przymiotnika „super”, bogactwo słownictwa odzwierciedlającego natężenie cech i intensyfikację stanów, częste użycie przysłówków wyrażających tempo i dynamikę czynności,

liczne frazeologizmy (również potoczne). Objawem przeintelektualizowania tekstów jest dla niej natomiast obecność rzadko używanych w języku codziennym czasowników i rzeczowników (jako przykłady przywołuje tu m.in. takie słowa, jak: „cuma rufowa”, „futurał”, „rysopis”, „stolnica”, „uzda”, „zrewidujemy”, „obłaskawia”, „cumujemy”, „skwitowała”)²². Biorąc pod uwagę, że grupa docelowa serii została określona jako dzieci w wieku 5–7 lat, jej zastrzeżenie wydaje się jak najbardziej słuszne. Deklarowana w założeniach serii prostota składni uzyskiwana jest przez operowanie krótkimi, prostymi zdaniami lub – nadużywanymi w opinii autorki – równoważnikami zdań, często o charakterze elipsy, co zbliża teksty do mówionej odmiany języka. Uwagę Aleksandry Zak-Smoły zwraca wreszcie dynamika tekstów, występujące w nich liczne wykrzykniki i wykrzyknienia (oddające emocje), bogactwo onomatopei i elementy zabaw i gier językowych. Zjawiska te widoczne są także w innych tekstach serii niż te analizowane przez autorkę, w związku z czym można przyjąć jej ogólną konkluzję, że seria „w odróżnieniu od tradycyjnych elementarzy sprawia wrażenie nieco bliższej i bardziej przystępnej – także za sprawą nie zawsze wzorcowego podejścia do kwestii językowych. [...] seria ukazuje język takim, jakim zna go współczesny kilkulatek”²³. Jednocześnie – choćby za sprawą bogatej, zrozumiałej kontekstowo frazeologii – może ten język rozwijać i wzbogacać.

Mniej kontrowersyjna niż ukształtowanie językowe tekstów wydaje się forma edycji. Również w tym przypadku uwzględnione są preferencje i potrzeby początkującego czytelnika. Wszystkie książeczki serii mają niewielki, poręczny format (18,5 × 14,5 cm), kartonowe oprawy ze skrzydełkami, okładkową barwną grafikę nawiązującą do treści książki. Bardzo ważne w kontekście dziecięcego odbiorcy są także zamieszczone we wszystkich pozycjach serii ilustracje. W książkach z poziomu pierwszego barwne, niemal całostronicowe ilustracje (na dole strony znajduje się jedynie linijka tekstu), ograniczane są stopniowo w książkach z poziomu drugiego (gdzie zajmują już tylko część strony) i poziomu trzeciego (czarno-białe ilustracje pojawiają się wyłącznie na części rozkładówek; zob. il. 2a–b). Ukształtowanie graficzne ilustracji i całej serii zasługuje z pewnością na odrębne omówienie w kontekście edukacji estetycznej, tutaj wspomnę jedynie o tym, że ich autorami są cenieni ilustratorzy, a ich prace są zróżnicowane zarówno pod względem technik graficznych, jak i formy i środków artystycznego wyrazu. Już pobieżna ich obserwacja pozwala też stwierdzić, że charakteryzują je podstawowe cechy ilustracji w książce dla dzieci, do których należą: atrakcyjność, czytelność, realizm, kolor, różnorodność²⁴.



Il. 2a–b. Rozkładówki książek z poziomu pierwszego i z poziomu trzeciego: Z. Stanecka, *Koc trolla Alojzego*, il. J. Jung, Warszawa: Egmont, 2013; E. Nowak, *Szarka*, il. A. Wielbut, Warszawa: Egmont, 2014. Źródło: zbiory własne

Istotnym zagadnieniem w kontekście wydawania literatury dziecięcej są morfologiczne elementy edycji ułatwiające orientację wewnętrzną i pełniące funkcje informacyjno-pomocnicze. Ich wprowadzenie do struktury książek dla dzieci jest ważne z punktu widzenia edukacji czytelniczej, przygotowywania dziecka nie tylko do czytania, ale i do sprawnego i świadomego posługiwania się książką. Do tych elementów

należą w pierwszej kolejności spis treści i paginacja. W pozycjach Egmontu pojawia się w zasadzie jedynie paginacja, umieszczona na zewnętrznych marginesach. Nawet w książkach z poziomu trzeciego, których teksty podzielone są na rozdziały, nie pojawia się spis treści²⁵. Każdy rozdział rozpoczyna się natomiast na następnej stronie i jest opatrzony numerem bądź numerem i tytułem.

Interesującym elementem jest zamieszczona na końcu swoista legenda, gdzie zostają objaśnione poszczególne elementy struktury i ich rola w realizacji założeń serii (np. „Numeracja stron pozwala śledzić postępy w czytaniu i cieszyć się nimi, jednocześnie utrwalając liczenie” – poziom pierwszy; „Czarno-białe ilustracje i przewaga ilościowa tekstu nad ilustracjami daje poczucie obcowania z poważną książką dla dorosłego czytelnika” – poziom trzeci; zob. dalej il. 5). Jej obecność i sposób sformułowania objaśnień wyraźnie ujawniają jedno z najważniejszych dla społecznego funkcjonowania literatury dziecięcej zjawisk – istnienie dorosłego pośrednika, którego ocena często decyduje o tym, czy książka w ogóle trafi w ręce młodego czytelnika. Wspomniana legenda – podobnie jak zamieszczony na czwartej stronie okładki opis celu i założeń serii – ma właśnie jego przekonać o wartości publikacji.

Nie mniej ważne są elementy informujące o książce i jej twórcach. Taką funkcję pełni oczywiście okładka i zamieszczona na jej pierwszej stronie tytułatura (autor, tytuł, ilustrator, logo wydawnictwa i nazwa serii), czwartą stronę okładki, jak już wspomniałam, wykorzystano do zaprezentowania koncepcji serii (podobnie zresztą jak tylne skrzydełko). Wszystkie tomy kolekcji Egmontu wyposażone są w stronę tytułową, na której – podobnie jak na okładce – poza autorem i tytułem znajduje się informacja o ilustratorze oraz logo wydawnictwa. Na trzeciej stronie okładki zamieszczona jest stopka redakcyjna. Dodatkowe informacje o autorze i ilustratorze odnajdujemy na przednim skrzydełku – poza fotografiami i krótkimi biogramami młody czytelnik znajdzie tu także umieszczone w komiksowych dymkach wypowiedzi twórców dotyczące treści książeczki lub procesu jej powstawania, często skierowane bezpośrednio do niego (w drugiej osobie liczby pojedynczej). Rozwiązanie takie sprzyja zaangażowaniu emocjonalnemu dziecka, a jednocześnie buduje jego świadomość o autorstwie i procesie twórczym.

Na model wydawniczy serii Egmontu składają się wreszcie dodatkowe elementy wynikające z celu i założeń serii. W pierwszej kolejności są to pojawiające się w zrubie głównym książeczek z pierwszego i drugiego poziomu (ramki) zapisy wybranych słów w formie ułatwiającej odpowiednio głoskowanie i sylabizowanie²⁶. W książkach z poziomu trzeciego po tekście głównym pojawia się z kolei *Alfabetyczny słowniczek trudniejszych wyrazów* (zob. il. 3), które w tekście zostały oznaczone asteryskiem (użycie tego znaku i powiązanie ze słowniczkem wskazywane jest odpowiednią notką umieszczoną przed tekstem głównym, poprzedzoną nagłówkiem „UWAGA!”).

Równie ciekawym zagadnieniem w książkach dla dzieci jest kwestia przypisów i objaśnień. Na ich różnorodne aspekty zwróciła uwagę Elżbieta Zarych, w artykule pt. *Po co dzieciom przypisy?*²⁷ pisząc o niechęci wydawców, autorów i redaktorów do umieszczania przypisów w książkach dla najmłodszych, zwłaszcza literackich. Zarych wymienia trzy strategie zastępowania przypisów: 1) wprowadzanie koniecznych objaśnień do tekstu głównego, 2) zastępowanie trudniejszych słów łatwiejszymi wyrazami i wreszcie 3) słowniczeki na końcu książki²⁸. To ostatnie rozwiązanie, zastosowane w serii Egmontu, ma według autorki znaczącą wadę – „czytelnicy niechętnie szukają komentarzy na końcu książki, często z nich w takiej sytuacji rezygnując”²⁹.

Mimo tych zastrzeżeń można przyjąć, że wprowadzenie słowniczka jest niewątpliwie rozwiązaniem ułatwiającym przyswojenie tekstu, rozwijającym kompetencje językowe, czytelnicze i informacyjne, w założeniu rozbudzającym ciekawość i poszerzającym wiedzę dziecka. W omawianej serii wybór wyrazów, które zostają w nim umieszczone, i sposób ich objaśnienia często wydaje się jednak dosyć przypadkowy. I tak w opowiadaniu Grzegorza Kasdepke pt. *Pokój niegościnnie* w słowniczku objaśniono np. słowo „weekend”, nie zamieszczono w nim natomiast objaśnień takich rzadziej używanych we współczesnym języku wyrazów, jak „pomstować” czy „rozochocony”. W książce z kategorii „Fakty” zatytułowanej *Apollo 11. O pierwszej podróży na Księżyc* (autorstwa Ewy Nowak) objaśniono m.in. słowa „łączność”, „kontener”, „krater” czy pojęcia „skafander księżycowy” i „przestrzeń kosmiczna”, bez objaśnienia pozostawiając zaś „czas atlantycki”.

Wprowadzenie objaśnień słów świadczy o tym, że opracowanie serii ma na celu nie tylko ułatwić czytanie w wymiarze technicznym, ale i doskonalić jego wymiar semantyczny, umiejętność czytania ze zrozumieniem. Takie same funkcje pełnią pytania i polecenia kierowane bezpośrednio do młodego czytelnika, a zamieszczone na wewnętrznej stronie przedniego skrzydełka. Dodatkowo aktywizują one dziecko, motywując do przetworzenia przeczytanego tekstu, a często także do zastanowienia się nad nim.

Ostatnim elementem wynikającym z funkcji, jaką w założeniu ma pełnić seria, są nagrody, które czekają na czytelnika po przeczytaniu książki. Są to „Dyplom sukcesu” wydrukowany na wewnętrznej stronie tylnego skrzydełka (z miejscem na wpisanie imienia i nazwiska dziecka) oraz naklejki nawiązujące swoją formą graficzną i zamieszczonym na nich hasłem do treści książki (zob. il. 4).

Jak widać z powyższej analizy, w książeczkach z serii „Czytam sobie” tekst literacki jest obudowywany licznymi



ALFABETYCZNY SŁOWNICZEK
TRUDNIEJSZYCH WYRAZÓW

- fladry** – tutaj: czerwone chorągiewki zawieszane na sznurze, mające odstraszyć wilki
- kożuch** – zimowe palto ze skóry owczej
- kurnik** – pomieszczenie gospodarskie dla kur
- obora** – budynek dla bydła, głównie dla krów
- stanąć słupka** – o zwierzęciu czworonożnym: stanąć na tylnych łapach
- stodoła** – duży budynek gospodarski do przechowywania zbóż, słomy i siana
- sumiaste wąsy** – długie i gęste wąsy
- tropy** – ślady zwierząt na śniegu lub ziemi
- wataha** – stado wilków

Il. 3. Słowniczek trudniejszych wyrazów w książce z poziomu trzeciego: E. Nowak, *Szarka*, il. A. Wielbut, Warszawa: Egmont, 2014. Źródło: zbiory własne



Czytam sobie i rozumiem

Wykreśl co drugą sylabę,
a pozostałe złącz w słowo:



wa-ra-ta-pa-ha-ta

w	a	t	a	h	a
---	---	---	---	---	---

sto-za-do-ma-ła-ka

--	--	--	--	--	--	--	--

ko-mor-żuch-fa

--	--	--	--	--	--

su-ro-mia-co-ste-le

--	--	--	--	--	--	--	--

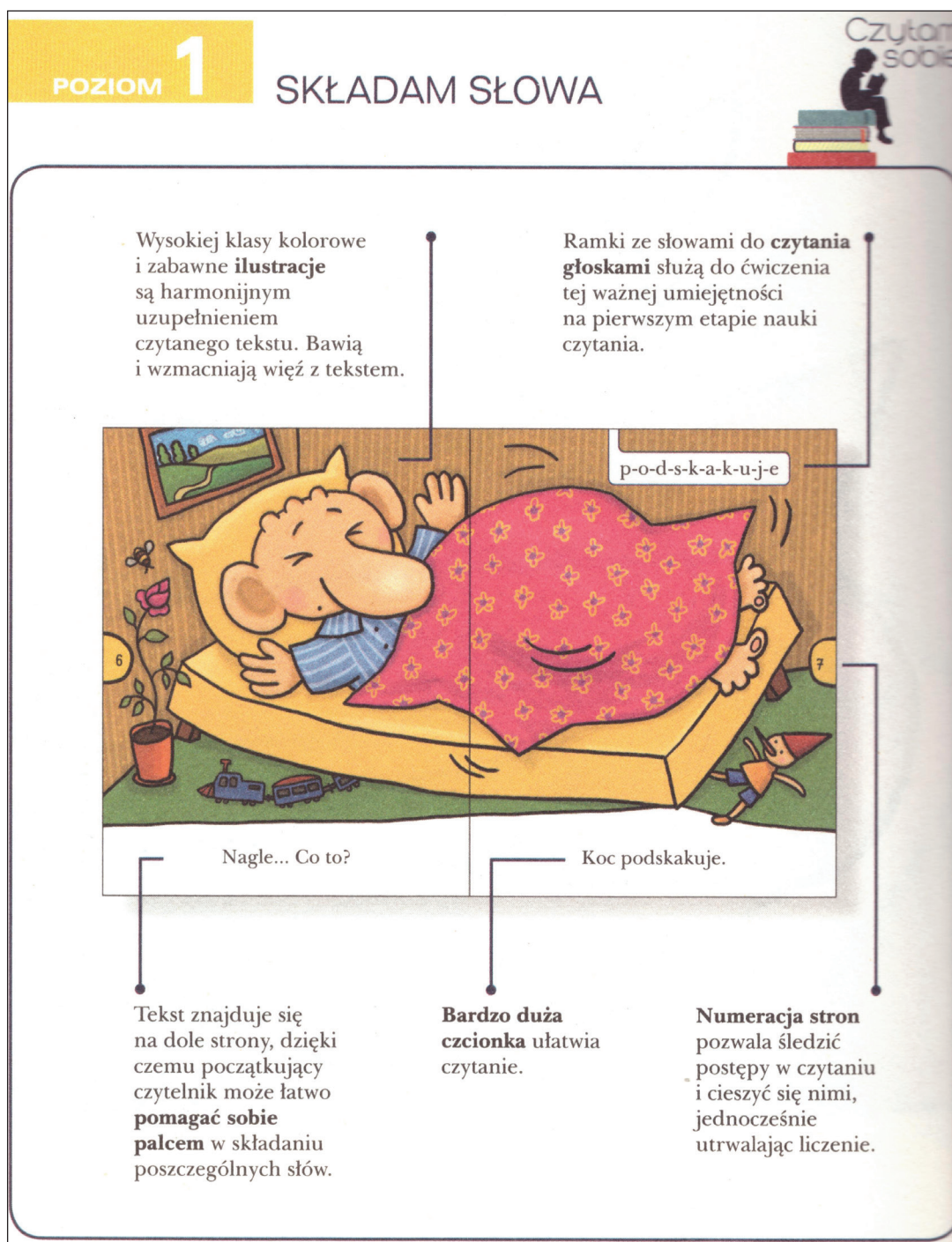


Il. 4. Elementy aktywizujące – zadania i naklejki: E. Nowak, *Szarka*, il. A. Wielbut, Warszawa: Egmont, 2014. Źródło: zbiory własne

materiałami dodatkowymi, które nie tylko ułatwiają jego odbiór, ale też pełnią dodatkowo funkcję poznawczą, edukacyjną, a także motywującą i angażującą emocjonalnie. W rezultacie walory edukacyjne tekstu zostają wzmocnione przez specjalne ukształtowanie formy wydawniczej, wynikające z podporządkowania konkretnemu celowi.

*

Popularność serii „Czytam sobie” wydawnictwa Egmont, również obecność na polskim rynku wydawniczym innych podobnych kolekcji, przygotowanych z myślą o wspieraniu nauki czytania przez najmłodsze dzieci, okazuje się bardzo



Il. 5. Ilustracja objaśniająca poszczególne elementy struktury książki i ich rolę w realizacji założeń serii: Z. Stanecka, *Koc trolla Alojzego*, il. J. Jung, Warszawa: Egmont, 2013. Źródło: zbiory własne

interesującym zjawiskiem. W kontekście społecznego funkcjonowania literatury dla dzieci mamy do czynienia z edycjami, które pełnią ściśle instrumentalną funkcję, tworzone są przez dorosłych, aby w przemyślany sposób wpływać na rozwój dziecka, jednocześnie wychodząc naprzeciw jego potrzebom i oczekiwaniom wobec literatury. Seria Egmontu jest precyzyjnie zaplanowanym przedsięwzięciem, które odniosło sukces dzięki umiejętnemu połączeniu interesujących literacko tekstów ze specjalnym, podporządkowanym konkretnemu celowi edukacyjnemu modelem edytorskim. Na model ten składają się elementy z jednej strony atrakcyjne dla dziecka, z drugiej – oddziałujące na nie w konkretny, wcześniej założony przez twórców sposób. Można powiedzieć, że jest to typ edycji, w którym zintensyfikowano paradoksy i konflikty związane z funkcjonowaniem literatury dla dzieci, jej celem i społeczną rolą. Jednocześnie seria ta może być doskonałym punktem wyjścia do refleksji i dyskusji nad standardami opracowania edytorskiego tego rodzaju literatury. Książeczki wchodzące w skład kolekcji konsekwentnie realizują spójny i dokładnie zaplanowany model edytorski, który mimo pewnych zastrzeżeń okazał się atrakcyjny rynkowo.

Key Words: children's literature, children's book, learning to read, publishing, Egmont, "Czytam sobie"

Abstract: The article is devoted to a very popular and award-winning publishing series "Czytam sobie" by Egmont publishing house. The series is intended to facilitate the learning of reading for children aged 5–7 years and stimulate their reading interests by providing texts of high literary quality and varying levels of difficulty (adapted to subsequent stages of learning to read). The article discusses the detailed assumptions of the series and then analyses its editorial model and the structure of its publications. The specific educational goal determines both the content and form of the works (their length, linguistic and formal-structural shape) and the form of making them available to the novice reader. In small, handy, illustrated books, the literary text is enclosed in numerous materials, which not only facilitate its reception, but also have an additional cognitive, educational, motivating and emotionally engaging function. The specific solutions used in the series have been evaluated from the perspective of the methodology of learning to read and editing standards for children's books.

terackie, zwykle krótkie, mało interesujące i zbyt łatwe, aby skłaniać dzieci do wysiłku budowania rozumienia takiego tekstu"; ibidem.

² W literaturze przedmiotu terminy „literatura dla dzieci” i „literatura dziecięca” bywają rozgraniczane i odmiennie rozumiane. Jak wyjaśnia Zofia Adamczykowa, „pierwszy z nich sugeruje intencjonalność i nachylenie ku specyficznemu odbiorcy (<dla>) oraz akcentuje teleologiczność (nastawienie na cele) i funkcję użytkową tekstów. Drugi – uwzględniając paidialność tej literatury – przenosi punkt ciężkości ku kategoriom literackości i walorom estetycznym”; Z. Adamczykowa, *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, pod red. K. Heskiej-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 20. W prezentowanym tekście terminy te będą jednak stosowane zamiennie, w bardzo ogólnym znaczeniu literatury przeznaczonej dla dzieci i czytanej przez dzieci.

³ Por. np. Ł. Garbal, *Edytorstwo. Jak wydawać współczesne teksty literackie*, Warszawa 2011; R. Loth, *Podstawowe pojęcia i problemy tekstologii i edytorstwa naukowego*, Warszawa 2008; A. Wolański, *Edycja tekstów*, Warszawa 2008; J. Trzynałowski, *Tekst, język, opracowanie*, Warszawa 1976.

⁴ Por. hasło *Książka dla dzieci i młodzieży* w *Encyklopedii książki* (Wrocław 2017).

⁵ Zob. np. Z. Adamczykowa, op. cit., s. 29.

⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2011, t. 20, s. 159.

⁷ Zob. np. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok 2004; A. Jurek, *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania*, Gdańsk 2012; G. Krasowicz-Kupis, op. cit., s. 159–172.

⁸ Zob. np. Z. Zbróg, *W poszukiwaniu najlepszej strategii nauki czytania*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2009, t. 18, s. 119–143.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem, s. 134–135.

¹¹ Zob. https://czytamsobie.pl/tworzosc_art07.php (dostęp: 28.08.2019).

¹² Ibidem.

¹³ Zob. <https://egmont.pl/seria/CZYTAM-SOBIE,s,633860> (dostęp: 28.08.2019).

¹⁴ Z. Adamczykowa, op. cit., s. 24–25.

¹⁵ Z. Stanecka, *Bez ogonków i dwuznaków, czyli o pisaniu do serii „Czytam sobie”*, strona internetowa akcji „Czytam sobie”: https://czytamsobie.pl/tworzosc_art02.php (dostęp: 28.08.2019).

¹⁶ M. Kromka, K. Ptaśnik-Cholewa, *Rola rodziców w rozbudzeniu postaw czytelniczych dziecka w kontekście czasu wolnego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2015, nr 1, s. 84.

¹⁷ A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 87, dostępny online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/5555/5636> (dostęp: 28.08.2019).

¹⁸ A. Zok-Smoła, *„Wielka księga. Czytam sobie”. O języku tekstów dla debiutujących czytelników*, w: *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej i M. Wójcik-Dudek, Katowice 2015, s. 97–110.

¹⁹ Ibidem, s. 100.

²⁰ Z. Zbróg, op. cit., s. 139.

²¹ A. Zok-Smoła, op. cit., s. 100.

²² Ibidem, s. 102–103.

²³ Ibidem, s. 107.

²⁴ B. Mazepa-Domagala, *O ilustracji w książce literackiej dla dzieci*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, s. 330.

²⁵ Spis treści pojawia się w innych seriach – np. „Czytamy bez mamy” wydawnictwa Debit czy „Już czytam” Zielonej Sowy, serie te są jednak przeznaczone dla nieco starszego odbiorcy.

²⁶ O ile sylabizowanie nie powinno wzbudzać kontrowersji, o tyle zastosowanie głoskowania w książeczkach przeznaczonych dla najmłodszych może być uznane za dyskusyjne. Rozwiązanie takie jest zgodne z najczęściej stosowanymi w szkolnej nauce czytania w Polsce metodami analityczno-syntetycznymi, skuteczność tych metod – zwłaszcza w przypadku najmłodszych dzieci – jest jednak przez wielu specjalistów kwestionowana, a głoskowanie bywa uznawane za zbędne lub nawet szkodliwe we wczesnej nauce czytania; Z. Zbróg, op. cit., s. 138–139.

²⁷ E. Zarych, *Po co dzieciom przypisy? Rola przypisów w książkach dla młodego czytelnika*, „Sztuka Edycji. Studia Tekstologiczne i Edytorskie” 2017, nr 2 (12): *Filozofia przypisów*, pod red. M. Bizior-Dombrowskiej i B. Kuczkowskiego, s. 107–124.

²⁸ Ibidem, s. 108.

²⁹ Ibidem, s. 109.

¹ B. Murawska, *Pozwólmy dzieciom czytać*, Warszawa 2011, s. 120; tekst dostępny online: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=846 (dostęp: 28.08.2019). Autorka rozwija to stwierdzenie, pisząc: „Najwięcej tekstów, które czytają uczniowie w polskiej szkole, pochodzi z podręczników. Znakomita ich większość to teksty li-