

570780 מספר הערכה:

ת ד י ס
 תהקופסא של: צב תלמה
 שם הקורא: אורנית קטשסרקה

שירלי ברייס הית

הקריאה לפני גיל בית הספר אצל ילדי הזרם המרכז-חברתי, בני המעמד הבינוני, אנו יודעים מעט מאוד על המאפיינים הספציפיים של ידיעת קרוא וכתוב של הסביבה שבית הספר אמור להיבנות עליה. כיצד מציפה/עוטה? "המסורת הלטרטארית" את הילד בידע על אודות יחסי הגומלין בין השפה המדוברת לבין השפה הכתובה, בין "ילדת את" ו"ילדת על אודות" אופנים לתינוג הידיעה והצגתה. יתר על כן, קיים בידענו עוד פחות מידע על אודות מונון דרכי הלמידה של ילדים שאינם מהזרם המרכז-חברתי על אודות קריאה, כתיבה ושימוש בשפה המדוברת כדי להפגין ידע בסביבתם החברתית לפני בית הספר. ההנחה הכללית הייתה שבביתם של ילדים אלה אין מה שיש בביתם מהזרם המרכז-חברתי בעל המכוונות הבית-ספרית. לפיכך, ילדים אלה אינם שייכים למסורת האוריינית, והם צפויים להצליח בבית הספר פחות מאחרים.

מושג מפתח למחקר אמפירי של אופני הפקת משמעות ממקורות כתובים בקהילות שונות הוא "אירועים אורייניים". אלו הן הזדמנויות שהשפה הכתובה בהן הנה חלק מהאירועים אורייניים. אירועים אורייניים אלה אצל ילדי הזרם המרכז-חברתי בגיל שלפני בית הספר מתרחשים במהלך קריאת סיפורים לפני השינה, קריאת הכתוב על קופסאות דגני הבוקר, קריאת תמרורים ופרסומות בטלוויזיה ופירוש של הוראות למשחקים ולצעצועים. באירועים אורייניים אלה, המשתתפים ממלאים את חוקים חברתיים ממוסדים, תוך מתן ביטוי מילולי למה שהם יודעים מתוך החומר הכתוב ועל אודותיו. לכל קהילה יש חוקים משלה לאינטראקציות בין המשתתפים ודרכים לשיחוף הנוכחים בידע במהלך אירועים אורייניים.

מאמר זה מסכם את אופני הלגיחה מטקסטים כתובים שהילדים לומדים מהוריהם במהלך השנים שלפני בית הספר. הילדים גרים במספר שכונות בדרום-מזרח ארצות הברית השייכות לזרם שבמרכז החברתי, ובעלות מכוונות בית-ספרית. בהמשך נתאר שני אופני לקיחה שונים בתכלית. את האופנים הללו זיהינו בכתבים של שתי קהילות דוברות אנגלית החיות באותו אזור ואשר אינן ממלאות את דפוסי קריאת ספרים המקובלים בבית הספר במהלך הסיפור בעל-פה. את המאמר מכוונות שתי הנתות המפורטות באתנוגרפיות של קהילות אלה (Brice-Heath, 1983): (1) אופני הלגיחה מהטקסט הכתוב של כל קהילה והשימוש בידע זה קשורים בדרכים שהילדים לומדים במהלך אינטראקציות חברתיות עם המבוגרים המטפלים בהם; (2) קיים תוקף מועט בלבד לדינמומיה רבת השנים בין "מסורת אוראלית" ו"מסורת ליטראטורית". מאמר זה מציע מסגרת התייחסות הן לדפוסי הקהילה והן לדרכי ההתפתחות של המכוונות האוריינית אצל ילדים מקהילות שונות.

חלקת לשון - גיליון 24, תשינ"ז

שירלי ברייס - הית¹

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נארטיביות בבית ובבית הספר

במבוא לעבודתו של S/Z Ronald Barthe על אודות דרכי הקריאה שלנו כותב ריצ'ארד הווארד: "אנתנו זקוקים לחינוך בספרות [...] כדי לגלות שמה שהנמנו - בעזרתם של המורים שלנו - שהוא טבעי, הוא למעשה תלוי-תרבות, ומה שקובלנו אינו יותר מאשר אופן לקיחה" (ההדגשה איננה במקור; ix:1974, Howard). הצהרה זו מזכירה לנו שהתרבות שילדים לומדים כשהם גדלים היא למעשה "אופן של לקיחה" של משמעות מסביבתם. דרכי הבניית משמעות מספרים וקישור תוכנם לידע על אודות העולם האמיתי הן רק אחת מ"אופני הלגיחה" הנחשבות לעתים קרובות כ"טבעיות" במקום כנלמדות. הציטוט מזכיר לנו גם שמורים (וחוקרים) אינם מכירים בכך שדרכי למידה מתוך ספרים הן התנהגויות נרכשות ממש כמו דרכי אכילה, ישיבה, משחק (במשחקים) ובנייה (של בתים).

כאשר הורים בעלי מכוונות בית ספרית וילדיהם בגיל שלפני בית הספר מקיימים ביניהם אינטראקציה, ההורים מדגימים לילדים (או אף נותנים להם הוראות מפורשות) את אופני הלמידה מטקסטים כתובים, כמקובל בבתי ספר ובסביבות ממוסדות שונות, כגון בנקים, משרדי דואר, משרדי עסקים או ממשלה. אופנים אלה מקובלים על קבוצות שבמרכז-החברתי בעולם כולו. קבוצות הסומכות על כך שמערכות החינוך הפורמאליות יכינו את הילדים לקראת השתתפות פעילה בסביבה אוריינית. בכמה מקבוצות אלה דומים מאוד האופנים של בתי הספר והמוסדות לאופנים המקובלים בבית. בקהילות אחרות אופני בית הספר עלולים לעמוד בסתירה לאופנים הנלמדים בבית.²

אולם אנתנו יודעים מעט מאוד על המתרחש בקהילות ברחבי העולם בין מבוגרים וילדים בגיל שלפני בית הספר בעת הקראת סיפורים ובעת אינטראקציות אחרות הקשורות לאוריינות. על אף שקיימים מספר יומנים ומחקרים על אודות חוויות

¹ Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society* 11, 49-76.

² Mercer, N. (1988). *Language and Literacy*, Vol. 2. (pp. 22-41). London: The Open University.

שאלה-תשובה-הערכה", שתוארו כמאפיין מבני מרכזי בשיעורים בבית הספר (לדוגמה, Griffin & Humphrey, 1974; Sinclair & Coulthard, 1978; Mehan, 1979). מורים שואלים את תלמידיהם שאלות שהתשובות עליהן מוכנות מראש, בראשם של המורים. התלמידים משיבים, והמורים מספקים משוב, בדרך כלל בצורה של הערכה. התאמות בדרך התגובה לדפוס זה מתחילה בגיל צעיר מאוד, כאשר החורים וילדים בני הזרם המרכזי-חברתי עוסקים בפעילויות שיום.

אופני תלמידה בעיר Maintown

דפוס זה של "ניצני אוריינות" (Scollon & Scollon, 1979) זומה מבהינות רבות לדפוס המתקיים אצל חמש עשרה משפחות של מורים בבתי ספר יסודיים ב-Maintown, מקבץ של שכונות בנות המעמד הבינוני בעיר Piedmont. לכל אחת ממשפחות אלה (שכולן מגדירות את עצמן כ"טיפוסיות", "בנות מעמד הביניים" או "שייכות לזרם המרכזי-חברתי") היו ילדים שטרם הלכו לבית הספר. האם בכל אחת ממשפחות אלה שימשה כמורה בבית ספר מקומי בזמן המחקר, או בשנה האקדמית שקדמה לו. על פי גישת המחקר, שימשו גם האמהות-המורות כחוקרות, יחד עם האתנוגראף. הן הקליטו את האינטראקציות שקיימו ילדיהם בסביבתם הקרובה - עם אמהות, עם סבים וסבתות, עם עוזרות, עם אחים ואחיות ועם מבקרים בבית. הילדים היו אמורים ללמוד את הכללים הנאים:

1. כבר בגיל שיש חודשים מעניקים הילדים תשומת לב לספרים ולמידע שנלמד מספרים. חדיהם, המכילים מדפי ספרים, מקושטים בצעירי קיר, מרצדות ובובות של חיות, המייצגים זמניות מספרים. גם כאשר מקורן של התמונות בתכניות טלוויזיה, המבוגרים מספקים ספרים החוזרים על פעילויותיהן של הזמיות בטלוויזיה או מוסיפים עליהן פרטים.

2. מגיל 6 חודשים מודעים הילדים לשאלות על אודות ספרים. מבוגרים מרחיבים תגובות א-מילוליות וקולות של חישקות למשפטים תקינים. כאשר הילדים מתחילים להגיב בצורה מילולית לשאלות בדבר התוכן של הספר, מרחיבים המבוגרים את אופי השאלות ממצב של בקשות פשוטות לתיוג ושיום (מה זה? מי זה?) עד לשאלות על אודות התכונות של פריטים אלה (מה אומר הכלכלני? מה צבע של הכדור?)

3. מהרגע שהילדים מתחילים לדבר הם מניבים לשיחות שיש בהן רמזים לגבי תוכן הספרים; הם מעלים כמשיבים לשאלות שיש להם ידע על אודות ספרים. לדוגמה,

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נאראטיביות בבית ובבית הספר

קריאת ספרים ב"זרם שבמרכז-החברתי" בעל המכוונות הבית-ספרית

צפוי שילדים הגדלים בקהילות השייכות ל"זרם המרכזי-חברתי" יפתחו הרגלים וערכים שיעידו על שייכותם ל"חברה אוריינית". במפגשים מוקדמים עם חומר כתוב לומדים ילדים מנהגים, אמונות וערכים מסוימים: קריאת סיפורים לפני השינה היא אירוע אורייני עיקרי, המסייע לקביעת דפוס התנהגות שיימשכו במהלך חייהם הילדים והמבוגרים השייכים לזרם חברתי זה.

בספרות הפופולרית, כמו גם בספרות המדעית, מקובלת קריאת סיפורים בשעת ההשכבה כמובנת מאלה - כדרך טבעית של קיום אינטראקציה בין הורים לילדם בזמן לכתו לישון. בתי הוצאה לאור, פרסומות-טלוויזיה ועיתוני ילדים מרוויחים רבות מ"פולחן" נפוץ זה. מסעות מכירות רבים מבוססים על ההנחה שלמרות חזירת הטלוויזיה לדפוס אינטראקציה רבים בין הורים לילדיהם, עדיין מתקיים הטקס. רק הורים מעטים מודעים באופן מלא לתרומתה של קריאת סיפורים בשעת ההשכבה, להכנת הילדים לסוגי חלמידה ולהפגנת הידע המקובלים בבית הספר. Nimio & Bruner (1978), בעקבות מחקר ארוך-שנים שעקב אחר קריאה משותפת של ספר תמונות מפי אם לילדה מן המעמד הבינוני השייכים לזרם המרכזי-חברתי מציעים שקיים תפקיד אוניברסאלי של קריאת ספרים בהשגת יכולת השימוש/תיוג מטעם ילדים.

בסדרה של "מחזורי קריאה", מחלפים האם וילדה תור בדיאלוג: האם מכוונת את תשומת לבו של הילד לספר או שואלת אותו "שאלות-מה", או משיימת/מתייגת פרטים המופיעים בדף. הפריטים שהאם משיימת, או שואלת עליהם "שאלות-מה", חגים "יצוגים דו-ממדיים של אובייקטים תלת-ממדיים, ולכן על הילד לפתור את הקונפליקט העוצר בין תפיסת האובייקטים כדו-ממדיים לבין הצגתם בסביבה ויזואלית, תלת-ממדית. הילד עושה זאת באמצעות "הענקת מעמד מיוחד ואוטונומי לתמונה כאל אובייקטים ויזואליים" (5:1978). בדרך שגרה של דיאלוג מובנה, שהאם והילד לסירוגין משתקים בשיום הפריטים בתמונה, לומד הילד על השרירות ועל חוסר ההקשר של התמונה, ועל חוסר האפשרות לנעת בה או לשנות אותה, כמו את מקביליותיה ה"אמנותיות". בעת ניהול דיאלוג בעל "פינומנים" (cf. Cazden, 1979), מצביעה האם על פריט בדף ושואלת: "מה זה א'?", והילד מניב באופן קולי, או מסמן באופן בלתי מילולי, שתשומת לבו חוסבת. או אז מספקת האם משוב מילולי לתגובתו של הילד ומשיימת את הפריט. כבר לפני גיל שנתיים נכנס הילד באופן חברתי, אל ה"רצפים

זיס השולט בכל התכנונית הללו הוא הסמכות שיש לספרים ולפעילויות שורות בהם ובחיינהם של הילדים בגיל של לפני בית הספר ושל הקרובים אליהם. יזמה לקיים אירוע אורייני מטעם הילד מעניקה לגיטימציה להפרעה או להסתת ומת הלב ממה שקורה באותה עת (ארוחה שלא נאכלה עד תומה, חדר הפוך או יון להתחמקות משינה). המבוגרים עטים על כל הזדמנות שילדיהם יוזמים שיחה אודות ספרים וקריאה.

מתקר זה נראה, שהכתובה לא התקבלה כ"פעילות שניתן לעשותה בכל זמן". ז מכיוון שלמבוגרים יש חוקים נוקשים על אודות זמן, מקום ואמצעי (כלי) יבה. ההגבלות היחידות החלות על קריאה, לעומת זאת, מתייחסות לשמירה על רים: אסור להרטיב אותם, לקרוע אותם, לצייר בהם או לאבד אותם. כאשר בוגרים מדברים עם הילדים על אודות ספרים, וכשהם מסבירים להם מדוע הם יים להם ספרים, מקשרים המבוגרים הצלחה בבית הספר ל"למידה לאהוב רים", ל"למידה מה ספרים יכולים לתרום לד" ול"למידה להעסיק את עצמך יבוד באופן עצמאי". רבים מהמבוגרים הווד נפתחות רבה שהם מרוחקים פרי ילדים "אפילו היום". באופן כללי הם מעריכים את ספרי הילדים של היום גוונים, רחבי טווח, בעלי אתגר ומלהיבים יותר מאשר הספרים שהיו להם, כאשר ו עצמם היו ילדים.

פוס של הזרם המרכזי-הברתי. מבט מקרוב אל הדרך ששגרות קריאת ספרים ני השינה ב - Hawthorne לימדו את הילדים לשאוב מידע מספרים, מעלה, אצל מי שרכש הרגלים וערכים של הזרם המרכזי-הברתי, תחושה חזקה של היכרות. אדם שהצליח בבית הספר עובר את התהליכים שתוארו לעיל פעמים רבות וחלך חייו. קריאה לצורך הבנה כרוכה בחזרה פנימית על סוג השאלות שמבוגרים יאלים ילדים במהלך קריאת סיפורים לפני השינה. אנתנו מתמשים הסברים ואלה "מה?", שואלים מהו הנושא, מנסים לחשוב מה יקרה, ומזיחים את הנושא וקשרים חדשים, בכך שאנתנו ממיינים אותו ומסווגים אותו כמוחט, יחד עם ופעות מוכרות אחרות. הסבר לשאלה "מה?" חוזר לעתים קרובות בזמן הלמידה ל בחירת משפטי מפתח, כתיבת תמציות, או בשעה שאנתנו נבחרים נכתבים טנדטיים, בהם אנתנו מתבססים לתת כותרות לסיפורים, וכד'. כאשר ילדים ילדים לקרוא בבית הספר הם עוברים דרך רצף של מיומנויות שתוכנו ללמוד תפקד מול הסברים לשאלה "מה?". קיים סדר ליניארי-דפסי מפירוק הסיפור של פני השינה לקטעי מידע קטנים, עד לחזרה בבית הספר, שם לומדים חילדים התמודד עם מספר מיומנויות הקשורות זו לזו ברצפים היררכיים

המבוגר מקשר כלב שחור המשוטט ברחוב לכלב שחורי (דמות) מספר - ילדים: "תסתכל, הנה שחורי. אתה חושב שהיא מחפא איזה ילד?". המבוגרים משתדלים לכוון כל שיחה עם הילד לאירוע או לאובייקט היכולים להיות קשורים לספרים. בכך מדגימים החורים לילדיהם את האפשרות של הרחבת פריטים ואירועים המוכרים מהספרים, להקשרים מצביים חדשים.

4. אחרי גיל שנתיים משתמשים הילדים בגיל שצברו על אודות ספרים כדי לתת לגיטימציה לאמירת זכרים שאינם "אמתות". המבוגרים מעודדים "שיחות-ספר" ומתגמלים אותן, אפילו כשאין הן רלוונטיות באופן ישיר לשיחה המתנהלת. מותר לילדים להתעלם מהמצאיאות, לספר סיפורים שאינם אמיתיים ולייחס תכונות בדיוניות להפצים יומיומיים.

5. ילדים בגיל שלפני בית ספר מתייחסים אל ספרים ואל פעילויות הקשורות בספרים כאל **נידור**. כאשר ילדים בגיל של לפני בית הספר משמשים כ"קהל שברי" (למשל, כשמתכנים בתור למרפאה, כשמרכיבים יחד עצצוע או כשמכתונונים לשינה), פונים המבוגרים לספרים. אם לא קיימים ספרים בנמצא, המבוגרים מדברים על הפצים אחרים הנמצאים בסביבה כאילו היו תמונות בספרים. לדוגמה, המבוגרים מצביעים על פסטים ומבססים מילדים לנקוב בשמם, לתאר אותם ולהשוותם להפצים מוכרים להם מסביבתם. לעתים קרובות, בסוף "תקופת השביל", שואלים המבוגרים את הילדים מה אהבו ולא אהבו, ומהי השקפתם על מה שקורה, וכך הלאה. בדרך כלל נשאלות שאלות אלה כשהתפילה הבאה כבר מתחילה להתבצע (למשל, כניסה לחדר הריצא, העתה הצעצעי החדש במקומו, או שכיבה במיטה), והמבוגרים מתעקשים ל**שאל השאלות לשאלותיהם**.

6. **בגיל שלפני בית הספר ממצאים ילדים סיפורים בדייוניים ועזותים משלהם, אם אינם מתבססים לעשות אחרת.** סיפורים בדייוניים אלה, הנפתחים בהכונה של התחילת לסביבה ולדמויות העיקריות של הסיפור, מתקבלים בחבנה מטעם המבוגרים. הסיפורים הים בדרך כלל בעלי פתיחה נסחחאות, בעלי פרזודיה ייחודית, או שיש בהם אפיוורות שנלקחו מספרי ילדים.

7. **פני ילדים מגיעים לגיל 3 בערך, הם מפסיקים לשחק את התפקיד הפעיל במהלך התאמץאקציה שבקריאת הספר כפי שהתרחשה עד כה.** כעת הילדים מאיינים וסמכותיים כקול. החורים אינם מתפרצים עד בשאלות ובחזרות בזמן קריאת הסיפור. במקום זאת, על הילדים להקשיב, להפגים את המידע שהם שומעים - לעת על שאלות. לפיכך הם מתחילים לעצב שאלות "אינן" בזמן שהם ממתנינים להפסקה ולשאלות הנפיות בעיצום מהמבוגרים. בשלב זה מעדיפים הילדים לעתים קרובות "לסיקריא" למבוגרים סיפור, במקום להקשיב לסיפורים המוקראים להם.

שירלי ברייס הית

בעלי מכוונות ביה-ספרית, השייכים לזרם המרכזי-חברתי, מראה שילדים אלה לומדים לא רק כיצד לשאוב מידע מספרים, אלא גם כיצד לדבר עליהם. כאשר הם עושים זאת, הם מתרגלים שגרות מקבילות לאלה המתרחשות באינטראקציה הכינתית. כאשר הילדים מגיעים לבית הספר, הם כבר בעלי ניסיון רחב כמוסרי-מידע. הם למדו כיצד לתפקד באותן אינטראקציות המוקפות במקורות אורייניים. הם בעלי שנים של ניסיון במצבי אינטראקציה שנמצאים בלב הקריאה - הן למידת קריאה והן קריאה לצורך למידה (בבית הספר). הם פיתחו הרגלי ביצוע-משימות המאפשרים להם לסקור את היררכיות הידע המועדף בהתייחס למקור אורייני, ולהתאים למקור זה את רצף המיומנויות שיש להפגין בעת הצגת ידע על נושא מסוים. הם פיתחו דרכים של הפקת ידע, תוך ניתוק אובייקט מהקשרו, ופיתחו דרכים של מתן הסברים לידע זה.

הם למדו להאזין ולהמתין לסימן שהגיע תורם להפגין את הידע. הם למדו את הכללים לקבלת שירותים מסוימים מההורים (או מהמורים) באינטראקציות הקריאה (Merritt, 1979). בפעוטון הם ממשכים לתרגל את זפסי האינטראקציה הללו בתוך קבוצה של ילדים, ולא רק במצב של אינטראקציה בין שניים. כאן הם לומדים סימנים והתנהגויות נוספים ההכרחיים לקבלת תור בקבוצה, ולמתן תגובה לקורא מרכזי ולמערכת של משימות קריאה מוגדרות. בקיצור, במרבית שעות הערות בהן הם ערים במהלך השנים שלפני ביה"ס חינוכו אותם לשלוש מערכות התנהגות: (1) לממש כל אותם החרגלים הקשורים למתן הסברים לשאלות "מה?", (2) להסב תשומת לב סלקטיביות לפריטים בטקסט הכתוב, (3) לנקוט סגנונות אינטראקציה מתאימים להצגה בעל-פה של המכוונות האוריינית שלהם לסביבה. למידה זו מושלמת לבסוף, והחרגלים הקשורים אליה משולבים בה היטב. זפסי ההתנהגות שנלמדו במערכת אחת או בשלל מסוים מופיעים שוב ושוב כאשר הילדים לומדים להשתמש בשפה מדוברת כתובה באירועים אורייניים ולהפגין את הידע שלהם בדרכים המקובלות בבית הספר.

זפסי תלפנים לאירועים אורייניים

אולם מהי המקבילה לזפסי תלמידה של חזרם המרכזי-חברתי בקהילות שדפסי תלמיד בתן מכוון באופן עקבי, מחוזי וממועדף? האם קבוצות חברתיות-תרבותיות אחרות קיימות דרכי התנהגות המשיגות מטרה חברתית וקוגניטיביות אחרות? חתמים הנאים לקחים מהאתגורמה של שתי קהילות, רודזיל וטרקסון, הממוקמות קילומטרים ספורים מהשכונות של *Maintown* בעיר *Piedmont Carolinas*. רודזיל היא קהילה של משפחות לנות מפעלת

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות טראטטיביות בבית ובבית הספר

מבודדים. בכל אפיזודה עצמאית של קריאה בשעות הלימוד הראשונות, חייבים הילדים לעבור דרך ההסבר לשאלה "מה?" לפני שיוכלו לספק הסבר-סיבה או תערוך עניינית. שאלות כמו "מדוע התרחש אירוע מסוים?" או "מדוע פעולה מסוימת מוצדקת או שגויה?" הן השלב האחרון בשיעורי הקריאה הראשונים, ממש כפי שהן השלב האחרון בשגרת הקראת הסיפורים לפני השינה. בכיתות הנמוכות של בית הספר שולט מתן ההסברים לשאלה "מה?", ובכיתות הגבוהות יותר גדלה התדירות של הסברים לשאלה "למה?". בקשות לחיווי דעה (הערות) על אודות סיפור מופיעות, בדרך כלל, במטלות התעשרה, והן מוצגות בסוף רשימת הפעילויות המומלצות בספרי הלימוד. רצף זה מאפיין את כל שעות הלימודים. תלמידי השנה הראשונה בחטיבת הביניים הנחשבים לחלשים בקריאה ובחיבור, עסוקים במרבית זמנם בהסברים לשאלה "מה?" ומתרגלים גרסאות מתקדמות יותר של שאלות ושל תשובות לסיפורים המוקראים לפני השינה. אין להם כמעט הזדמנות לנקוט סיבות או הסברים או הערכת הפעולות בסיפורים. קשה לצפות למתן הסבר, או לנקיטת סיבות, שיוצגו כתוצאה ממיומנויות צורניות ולא היררכיות, ולפיכך ילדים אלה אינם מצגיגים את החתוך במידה גבוהה במיוחד של עודפות. משום שהסבר-סיבות נטיים להסתמך על ידע מפורט בתחום ספציפי, קשה למורים לצפות לידע כזה, וחזא גם אינו מוערך באותה מידה של חשיבות כמו ידע המכסה תחום מסוים, שהוא פחות מפורט אך מומן אפשרות להרחיב את הידע לגבי נושאים גדולים יותר הקשורים לאותו תחום. לדוגמה: תלמיד מכיתה נמוכה שלאבין יש חוות תרנגולי חודז עשוי להגיב בהסבר-סיבה בנוגע לסיפור על אודות תרנגולי חודז. הידע שלו בטשא הוא מקיף ומכסה פרטים שאינם ידועים למורה ואינם רלוונטיים לסיפור. הידע הזה אינו צפוי ושאלות על אודותיו אינן קשורות לידע על אודות תוכן הסיפור. לפיכך מעודדים מורים ידע צורתי (confabulatory) זה רק לצורך פעילויות העשרה של הקריאה - כדוגמת זיווח בעל-פה לצורך קבלת ציון נוסף או עבודות יצירתיות על אודות תרנגולי חודז. שימוש בסוג זה של ידע מותר רק אחרי שהילד הפגין שליטה בחסברים החירדריים לשאלות "מה?" והציג שליטה זו במצב מסוים, וכן במהלך הקריאה האקדמית, רק לאחר שהילד מפגין שליטה בחסברים היררכיים ובמיומנויות המסתמכות על תת-מערכת הנגזרת ממיומנויות אלה. לפיכך, השתמטת אמיתת ומעללת בדרכי שאיפת מידע מספרים בבית הספר, שתמורים וזאים אותה כטבעית בדרכי העשרה בבית הספר, קודמת לדרכים אחרות של שאיבת מידע.

[...]

ישות מודקדק של דרכי תלמידה של שאיבת מידע מספרים בבתיהם של ילדים

שירלי ברייס הית.

נעצמות. "כשהילד גדל, המבוגרים נתפסים לצלילים הנשמעים כמו מילים, הופכים אותם ל"מילים". חוזרים על "מילים". ומשלבים אותם במשפטים תקינים. עוד לפני שהילדים יכולים לדבר הם מוצגים בפני האורחים, ואז מעודדים אותם לספק את כל נוסחות הנימוס כמו "ביי-ביי", "תודה" וכד'. ברגע שהילדים יכולים לדבר, מזכירים להם המבוגרים נוסחות נימוס אלה, ומשתמשים בדמויות ספרותיות או בגיבורי הטלוויזיה הידועים כ"מנומסים" כדי לעודד אותם להתנהג כמותם.

בכל בית ברודוויל מקבלים הילדים בגיל שלפני בית הספר תחילה ספרים עשויים מארג, המציגים פריט אחד בכל עמוד. מאוחר יותר הם מקבלים ספרים המספקים קולות, ריחות, מרקמים שונים או הזדמנויות להפעיל מיומנויות מוטוריות קטנות (רכיסת רוכסנים, כפתור כפתורים, ועוד). אוסף ספרים טיפוסי של בני שנתיים הכיל כתיסר ספרים - שמונה מהם הציגו את אותיות האלף-בית או הספרות, אחרים היו ספרים של שירי ילדים, סיפורי תני"ך פשוטים או סיפורים "מציאיתיים" על אודות בניס וננות (בדרך כלל היו אלה סיפורים על אודות ילדים המטפלים בחיות המחמד שלהם, או חוקרים דברים מסוימים בסביבתם). ספרים המבוססים על הדמויות של "רחוב סומסום" היו המתנות המועדפות לבני שלוש וארבע.

קריאה ופעולות הקשורות בקריאה מתבצעות לעתים קרובות לפני מנחת הצהריים או שנת הלילה. לעתים מבוזר או ילד גדול יותר יקרא סיפור לילד שובב בזמן שהאם מכינה אוכל או מציעה את המיטה. לפעמים בסופי שבוע קוראים האבות יחד עם ילדיהם במשך זמן קצר, אולם בדרך כלל הם מעדיפים לשחק אתם במשחקים או בצעצועים.

הזמן המוקדש לקריאה מתמקד באותיות האלף-בית, במספרים, בשמות של פריטים בסיסיים שתמונתיהם מופיעות בספרים, ובשחזור פשוט של סיפורים במלחית של המבוגר. אם תוכן הסיפור או עלילתו מורכבים מדי עבור הילד, המבוגר מספר את הסיפור במשפטים קצרים ופשוטים ומבקש מחילד במהלך הסיפור לספק הסברים לשאלה "מחז".

באירועים אורייניים ברודוויל נמשך השנים שלפני בית הספר מתדללים שוב ושוב את הכללים לזינו שותפי על אודות והאמר המודע, מודרכים את הילדים ומתגמלים אותם. המבוגרים ברודוויל מאמינים שכדי שחנך הילדים לאמנות זרית יצליח, יש ללמד אותם את השימוש הנכון במילים ובתמצת משמעות המילה הכתובה. המבוגרים חוזרים על היבטים שונים בלמידה של אירועים אורייניים שלמדו לשתף וזו קטנים. חזרה מרודוויל אמר: "אז התחלתי ללמד ... כשאנא

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נאראטיביות בבית ובבית הספר

הפעלים שמוזה ארבעה דורות חייהן סובבים סביב מטוויית טקסטיל. טרקטון היא קהילה של משפחות שחורות שהדורות המבוגרים שבה הובאו לאזור כדי לעבד את אדמותיהם או את אדמותיהם של אחרים ובעשור האחרון הם מצאו עבודה במטוויית הטקסטיל. שתי הקהילות מייחסות חשיבות רבה להצלחה בבית הספר, משום שהן מאמינות שבית הספר יכול להעניק יתרונות אישיים ומקצועיים. הן דוחקות בילדיהן "להתקדם בחיים" על ידי כך שיעליחו בבית ספר, ולמרות זאת ילדי שתי הקהילות אינם מצליחים בבית הספר. רודוויל וטרקטון הן קהילות אורייניות במובן זה שתושבי כל אחת מהן מסוגלים לקרוא חומר מודעס בחיי היומיום שלהם ולעתים הם אף מפיקים הודעות כתובות, כחלק מן התקשורת מהחומר הכתוב. במיוחד בטרקטון, יש לילדים תחושה חזקה שהקריאה היא משהו שהאדם עושה כדי ללמוד מה שהוא צריך לדעת (Health, 1980). בשתי הקהילות משתמשים התושבים בשפה מדוברת או כתובה, לפי דרישות האירוע ונראה ששתי האופנויות משלימות ומחזקות זו את זו. עם זאת קיימים הבדלים קיצוניים בין שתי הקהילות בדרכי האינטראקציה בין הילדים והמבוגרים בשנים שלפני בית הספר; כל אחת משתי הקהילות שונה גם מ-Maintown. לתושבי רודוויל וטרקטון יש שתי השקפות עולם שונות מאוד לגבי רכישת השפה על ידי ילדים: בטרקטון הילדים "לומדים לדבר", ואילו ברודוויל המבוגרים "מלמדים את הילדים כיצד לדבר".

רודוויל

ברודוויל מובאים התינוקות-הילודים מבית החולים לחדרים מקושטים בגידיים צבעוניים, מכניים, ומסיקאלים, המבוססים על חומר ספרותי. על הקירות תלויות תמונות המבוססות על שירי ילדים, ומגיל צעיר מאוד מוזיקים המבוגרים את התינוקות בדיחיים ומעודדים אותם "לראות" את קישוטי הקיר. המבוגרים חוזרים על שירי הילדים ועד שהם מסוגלים את המרצת העשית מדמויות של שירי ילדים. התמצים בסביבתו של הילד מעודדים הקיחה של עצבים, של עורות, ושל מרקמים: בעריסה נמצא כדור רך העשוי מפיסות ארגל בלאת צבע ומרקם שונה, וכך גם כובע-חית, מנורת במרקמן, נטרלן ובנדוק. שונים, חברים במסגרות וקדושי משמח מדברים אל התנעק או עליו. בשירות אל התנעק מניס אליו במוך שליש: "התנעק חזק רחוק לישון, נמוך כן, הרוא איד תנינים הקסעות האלה

שיקלי בריים הנית

שהתרחשו בספרים ואינם מעודדים שיהא על ההבדל בין האירועים. המבוגרים אינם משתמשים במקורות אורייניים בעת משחק או בעת ביצוע מטלות. האמהות אינן מבטלות בדרך כלל ממתכונים כתובים; גם כאשר הן משתמשות במתכון כתוב, הן עושות זאת רק לאחר שקיבלו אישור מתברות שניסו מתכון זה בעבר. החורים קוראים לילדים את הוראות המשחק, אך אינם ממלאים אחריהן בקפידה, ואינם מדברים על ההוראות בסדרה של שאלות ותשובות המבחינה את משמעותן. במקום זאת, שולטת התדפפה של אחד הצדדים בעת הרכבת העצמאית והמשחק בהם. לדוגמה, אם המבוגר יודע כיצד להרכיב צעצוע מסוים, הוא יעשה זאת. הוא אינו מדבר על אודות התהליך, הוא אינו מתוויחס אל החומר הכתוב ואין הוא "מתרגם" אותו עבור הילד, או מנסה להדריך את הילד בשלבים כיצד להרכיב את הצעצוע.³

כשהמבוגרים מבצעים משימות בנוכחות הילד, הם אינם מספקים הסברים מילוליים למעשיהם תוך כדי עשייתם. הם אינם מסבנים את תשומת לבו של הילד לתכונות ספציפיות ברצף המיומנויות שהם נוקטים, וכן הם אינם מדברים על תכונות הפריטים. הם אינם שואלים את הילד שאלות, פרט למתן הוראות או נזיפה. [...] רק לעתים רחוקות מציעים המבוגרים הסברים שהם מעבר לרשימת שמות הפריטים ותכונותיהם. הילדים אינם שואלים שאלות כגון: "אבל אני לא מבין. מה זה?". הם מוכנים לנסות שוב ושוב, ואם ההוראות אינם ברורות להם, הם שואלים שאלות כמו: "אחרי רוצה שאני אעשה כדו?" (נחציג את מאמצינו הנכתיים), או הם מנסים למצוא דרך לחסב את תשומת הלב מהמשימה המתבצעת על ידם אליהם.

החורים ברדוויל מספקים לילדיהם ספרים; הם קוראים להם ושואלים שאלות על אודות תוכן הספרים. הם בחרים בספרים ששמים דגש בשירי ילדים, בחכת האהיות, בתיבת ובסיפורי תנ"ך פשוטים, וזרזים מהילים לחזור על המידע ששאבו מהספרים, ולעודד על שאלות על אודות תוכנם. המבוגרים ברדוויל שואלים גם שאלות על אודות סיפורים שסופר בעל-פה ושחם בעל ולתוספות לתחשיבות מסוימת של הילד. הם משתמשים במתגים ובמספרי סיכום כדי לחזק לילדיהם את הסיפורים ולבקש מהם לעודד השוואות פשוטות עם מפרים פתוי הילדים. החורים ברדוויל מדריכים את ילדיהם בשעה שהם מספרים סיפור, על ידי כך שהם מטללים אותם לספר על מקרה כפי שחשבו או תואר פלנתיאל בראש של החורה. לפיכך ברדוויל מכירים הילדים סיפורים כגיטטים מספרים או כדיווחים שברדווים על אירוע אמתי המציג התנתות מסוג מסוים שיש להפיק ממנה לקח כל

כל-מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נאראטיביות בבית ובבית הספר

שלי התעקש שאני אקרא זאת, ואניג זאת נכון. אז, הצלחתי, לפי דעתו."

ניתן לתאר את ההתפתחות של תפקוד זה בשלושה שלבים חופפים. בשלב הראשון מותווים הילדים לחלקים נפרדים של ספרים - אותיות האלף-בית, צורות, צבעים ופריטים נפוצים בספרי ילדים (תפוח, תיניק, כדור וכדו). הפריטים האחרונים מוצגים, בדרך כלל, מהקשרם. הם אינם מצולמים בהקשר הטבעי שלהם, והם מוצגים בדרך כלל כצוירים דו-ממדיים שטוחים. בשלב זה הילדים חייבים להשתתף כמוסרי-מידע, ועליהם להגיב לשאלות המבקשות פיסות-מידע ספציפיות ומבודדות על אודות החומר הכתוב. באירועים אורייניים אלה לא מצוינות תכונות ספציפיות של הפריטים הדו-ממדיים שבספרים, תכונות המבדילות אותם ממקביליהם ה"אמיתיים". כדור בספרים הוא שטוח; ברזוו בספר הוא צהוב ושעיר; משאיות, מכוניות; כלבים ועצים מדברים בספרים. העובדה שתכונות אלה אינן מתאימות לתפצים אלה במציאות אינה מוזכרת. אין מעודדים את הילדים להעביר את תוצר הבנתם מהספרים להקשרים נסיבתיים אחרים או ליישם הבנה זו על הידע הכללי שלהם על אודות העולם.

בשלב השני דורשים המבוגרים הכרה בכוון של החומר המודפס לכדור, ליידי ולהדריד. כאשר הילדים אינם יכולים עוד להשתתף באירוע האורייני באמצעות תרומת ידע משלהם, הם לומדים להכיר בתפקיד של הקריאה כתפקיד ביצועי-ייצוגי. המבוגר מציג את הספר לילד; כדי שייחנה, שילמד מהמידע וכדי שיזכור את תוכנו של הספר, בעת שאילת השאלות שתבואנה מאוחר יותר וזאת בניגוד לשאלות שנשאלות במהלך דו-שיח שיתופי בעת הקריאה, בשלב הראשון.

בשלב השלישי מתודעים הילדים לחברות עבודה המיעדות לילדים בגילים שלפני בית הספר. החברות מספקות מידע סיפורי, מעודדת שאלות לגבי מידע זה, ומציעת תרגילים ומשחקים המבוססים על תוכן הסיפורים או על התמונות. החברות לצביעה מנקודה לנקודה וחברות הדבקה - השיקוף בערות, צבעים ובאותיות - מתוקות שוב ושוב את החטיח שניתן לפק את המילה הכתובה לחלקים קטנים ושניתן לקשר פריטים זה לזה על ידי מילוי אתר חקיים מסוימים. הילדים מתרגלים את האופי הליקארי הוציף של הספרים: "יחטל בתחילת", "על בעד חקיים", "ענין קוים ישרים כדי לקשר בין פריטים", "יכתוב את השוהות בין השוהות", "ישמור על אותיות שדוה" וייחסם את אותה העודה לעודה המשוייחה להדבקה".

התבדלים בין רדוויל ל- משוהות מחותיים. המבוגרים ברדוויל אינם מרחיבים את תוכן האירוע האורייני או את התגלץ מעבר לקריאת הספרים. כשהם רואים פריט מסוים או אירוע במציאות, אין הם מוכרים לילדים אירועים דומים

שירלי ברייס הייתה

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נאראטיביות בבית ובבית הספר

התשובות. לפיכך הצלחתם הראשונית בקריאה, במילוי הוראות ובהתאמה לנומרות ההשתתפות בשעור מתחילה להתפוגג במהירות, בערך עם כניסתם לכיתה ד. מכיוון שחשיבותן של השאלות ושל הרגלי הקריאה המוכרים להם ותדירותם פוחתים בכיתות הגבוהות יותר, אין להם דרך לשמור על הישגיהם. לבקש עזרה, כדי שיוכלו ללמוד את מה שהם אפילו לא יודעים שאינם יודעים.

טרקטון

התינוקות-היילודים בטרקטון מוגיעים מבית החולים לסביבה אנושית כמעט לגמרי. בסביבה זו אין עריסות או מושבים לרכב, וקיימים רק כיסא מוגבה או מושב תינוק מקרייב. החורים מחזיקים את התינוקות על ידיהם במרבית שעות ערונתם ולעתים אף בזמן שנתם, ובדרך כלל התינוקות ישנים במיטת הוריהם עד גיל שנתיים לערך. החורים מחזיקים אותם בידיים, מלטפים את פניהם וצובטים את לחייהם. התינוקות אוכלים וישנים במהלך שיחות בין בני הבית ורעשים מהטלוויזיה, הסטריאו והרדיו. עטופים בעולם אנשי כמעט לגמרי, הם נמצאים בתווך של תקשורת אנושית, מילולית ובלתי-מילולית בלתי פוסקת. הם ממש מרגישים את סימני הגוף או שינוי מצב הרוח של אלה המחזיקים אותם כמעט כל הזמן; המבוגרים מדברים עליהם, והם נמצאים במהלך שיחות מנוונות על נושאים שונים. כשהתינוקות משמיעים קולות תינוקיים, המבוגרים מת"חסים אליהם כאל "רעש", ואינם מנסים לפרש קולות אלה כמילים או כניסיונות התקשורת מצד התינוקות. המבוגרים מאמינים שהם לא צריכים לחיות קשובים לתינוקות כדי לשער מה הם צריכים או מהי הם אינם מרגישים בנח. המבוגרים יודעים, הילדים רק "לומדים לדעת".

כשילד מסוגל לוחל ולעצ בכוחות עצמו, הוא משחק עם רפצי הבית הנראים לו בטוחים - מפסים של סירים, כפות, מכלי פלסטיק. רק בג המולד יש צעצועים מיוחדים לילדים צעירים מאוד; בדרך כלל אלה הם משאות, כדורים, כוכבי-תעוק. או מכוניות מפלסטיק, ולעתים רחוקות אלה הם פאנלים, עג, או ספרים. כשהילדים הוגכים להיות עצמאיים לחלוטין בתעסוקם, הם לשים אינם מבקשים, או משחקים אקסטרנליים ומכאיבים שדא בטלויזיה. הם לשים אינם מבקשים, וגם אינם מקבלים, צעצועים פריקים כמו פאנלים, קרינות או פריטים המבוססים על מקורות אורניים כמו ספרים או משחקי אורזיה.

המבוגרים קוראים עיתונים, זמנר, לוחות שנה, וזורים נוקטורים בטוחים פלסטיים או אורחיים, ומפנר הנשעל לזורים מבית הספר, עטני פריטים

והכניסיה ברודוויל מכירים רק בסיפורים הפוגשים את ההגדרה הפנימית של הקבוצה. לכן הילדים אינם יכולים להוציא את הידע שלהם מהקשר או להפוך אירועים מוכרים לבדיווניים ולהעביר אירועים אלה למסגרות אחרות.

ג. לעתים קרובות הם מכירים לבית הספר, הם מצליחים בשלבים הראשונים של כיתות א-כולים לזהות את שמותיהם, והם יכולים לומר את כתובתם ואת שמות הוריהם. הם מאוינים בשקט לסיפור ויודעים כיצד לענות על שאלות המבקשות הסברים לשאלות-"מה?". הם מצליחים בקריאת הרגילים מחוברות עבודה המבקשים זיהוי של חלקים ספציפיים ממילים, פריטים מסיפור או קישור של שני פריטים, אותיות או חלקי מילים באותו עמוד. כשהמורה מסיים את קריאת הסיפור ושואל שאלות כמו "מה אהבתם בסיפור?", רק מעטים מילדי רודוויל עונים. אם נשאלות שאלות כמו "מה היית עושה אילו היית בילי (הדמות המרכזית של הסיפור)?", רובם עונים בדרך כלל "אני לא יודע" או מושכים בכתפם.

לקראת סופה של כל שנה, ובמידה הולכת וגוברת ככל שהם מתקדמים בכיתות היסוד, ילדי רודוויל יכולים להתמודד בהצלחה עם השלבים הראשונים של השיעורים. אולם הם מתקשים בפריטי העשרה או במשימות מתקדמות, הדורשות יותר עצמאות. הם נתקעים. הם פונים לעתים תכופות למורים ושואלים "אתה רוצה שאני אפעל כדי?" "מה לעשות כאן?". כאשר ילדי רודוויל מתבקשים לכתוב סיפור יצירתי או להקליט, הם משתחרים סיפורים מוכרים ואינם יוצרים דבר משל עצמם. רק לעתים נדירות הם מעירים הערות אישיות או רגשיות כשהם מספרים על אירועים אמיתיים או על ספרים. רק לעתים רחוקות הם מסוגלים להצביר ידע שנלמד בהקשר אחד להקשר אחר; הם אינם משווים בין שני פריטים או שני אירועים, הם אינם מצביעים על קווי דמיון או על הבדלים. הם מתקשים לשער על דמות אחת או על אירוע אחד ולשער את כל האחרים, או לחלופין - לשער על עקבותיהם של מאפייני הסיפור ולשער רק אחד מהם. לדוגמה, הם אינם יודעים כיצד לחשב על שאלה כמו "מה היה מתרחש אם בילי לא היה מספך לשוסר מה קרה?". הם אינם יודעים כיצד לזהות אירועים או פריטים מסוים מתוך למסגרת נתונה. בהשערה לשאלה "אילו רגלים של האנדרגאוס עשויים היו לשמש אותם כמספרים ליד?" הם מרים את מאפייני רחיים בשעורה האנדרגאוס. הם אינם שוקלים את יעילותם של פריטים אלה בהיחס תערוניים או מטרילים את העובדה המאורטית האפשרית. כאשר כללי, הם מוצאים שוג כזה של שאלות כבלתי אפשרי למענה, ואינם יודעים כיצד לבקש את עזרת המורים לפתור את השאלות כדי שיוכלו למצוא לתן את

הנשים המבוגרות אינן מקדישות תשומת לב ל"דיבור" של הילד, ולמעשה הדיבור שלהן חופף, לעתים את החזרות של הילד.

בשלב השני, שלב החזרה שיש בה גיוון, מממשים הילדים בטרקטון את פיסות המידע שקלטו. הם מערבבים חלקי דברים של אחריים במונולוג הנמשך שלהם, מיישמים חוקים יצוריים ומשלבים שמות עצם ופעלים חדשים. הם משחקים גם בדפוסי חריזה ושינויי אינטונאציה.

אימא: היא הלכה שוב לדוקטור.

לן (2;2): נצורה של שירה) הלכה לדוקטור, דוקטור על טרקטור, הלכה לדוקטור. זיהטרקטור שלי, דוקטור על טרקטור, הלכה לדוקטור.

הילד לן יוצר מונולוג, ומשלב לתוכו את השיחה של המבוגרים, תוך כדי משחק. המבוגרים אינם מתייחסים לפטפט שלו, אלא אם הוא נעשה בקול רם כל-כך עד שהוא מפריע לשיחתם.

בשלב השלישי, שלב ההשתתפות, הילדים מתחילים להתערב בשיחה. הם מסביב את תשומת לבו של המבוגר בניגוע בורועו או ברגלו, והם מבהירים את עצמם במין מחוות לא-מילוליות כד שתיווצר סענה שהם רוצים שהמאזין יזכור. לדוגמה, אם המבוגרים מדברים, והילד מפריע בקטעי משפטים, הילד ישמע קולות ויעשה מחוות כדי שהמבוגר יזכור את הסענה. הילדים מנסים ליצור הקשר, סענה, כדי שיבינו את דבריהם.

חשלב השלישי מדגים דפוס בתגובת הילדים לסביבתם ובדרכים להפגנת חידע שלהם בפני הסביבה. כשהילדים נמצאים בשלב השלישי, חברי הקהילה מקבלים את מאבצי התקשורת שלהם, והמבוגרים מגיבים ישירות לילד, במקום לדבר עם אחרים על פעולתו, כפי שעשו עד כה. הילדים ממשיכים לחזאן לקראת השתתפות בשיחה כשהם מבלמים במשחקם את שני משותפי הדילוג וכשהם מתקים מחוות דפוסיות אינטונציה של המבוגרים. עד גיל שנתיים וחצי יודעים כל הילדים בקהילה לחקות תליכה ודיבור של אחרים בקהילה או של מבקרים קבועים טיפוסית, או ממין של התנהגות אחרת. לעיתים קרובות הם משתמשים באותם חלקי שפה כדי לבטא רגשות שונים ומשקפים לשפת מסמכות שונה על ידי תמיכה לא-מילולית (Ammes, 1974). ילדות בגילים 3-4 משתתפות במסמכות מורכבות מאוד של מתייחסות כביים תקינות רגליות ומחזרות פשוטות על משחקי מתייחסות ותמיכה של הילדות הנדולות יותר. כשתן מבוגרות דוין לשפת כמותית עצמי, משחקים של הילדות הנדולות יותר לעידוד מאתים ומילדים מפורים יותר בקהילה. משחקים

מכוניות, וכן את התנייד או חומר אחר הקשור לכנייה. בבתים אלה אין חומר קריאה מיוחד לילדים (פרט לחומר של לימודי יום ראשון), והמבוגרים אינם יושבים אין זמן מוגדר לשנת צהרים או שנת לילה. בלילה המבוגרים מכניסים אותם למיטה של הכנה לשינה. לפעמים במהלך משחק בשעות היום אח גדול קורא סיפור באוזני אחיו הקטן, אולם האחרון מאבד עניין במהירות ובורח כדי לשחק. ילדים מבוגרים יותר מנסים לעתים קרובות לשחק ב"בית-ספר" עם הילדים הצעירים, קוראים להם מתוך ספרים ומנסים לשאול אותם שאלות על הסיפורים. המבוגרים מתייחסים לייסיונות אלה בקלילות ואינם מנסים לשכנע את הילדים הקטנים להאזין בשקט.

כשהילדים הקטנים מראים סימנים של תשומת לב להתנהגות הלא-מילולית של אחרים הם מתווגלים בחיבוקים, בצחוק ובליטופים מהמבוגרים. לדוגמה, כשפועט של המבוגר המדבר בטלפון, המבוגר מספר על כך לאחרים ומחבק ומנשק את הילד. אולם כשהילדים משמיעים קולות או צורפי קולות שניתן לפרש כמילים, המבוגרים אינם מקדישים לכך תשומת לב. לעתים קרובות, כבר בגיל 12 חודשים, תיעוקת ממלמלים מילים או משפטים מתוך חיקוי לדיבורם של המבוגרים; המבוגרים מגיבים בצחוק או בהענקת תשומת לב מיוחדת לילד ואומרים שהיא "ישמע כמו" המבוגר שהוא מחקה. כשהילדים לומדים ללכת ומתקיים תליכה של מישור מבי הקהילה, הם מתווגלים בהערות על פעילותם: "הוא חולך כמוש כמו טאבי...". ילדים בגיל 12 עד 24 חודשים מתקים לעתים קרובות את העימה או הידבנות (נטסטאלט) הכללית" (Petras, 1977) של מבנים שהם שומעים בסביבתם. הם קולטים חלקים (בודד כלל הסופיים) של ביטויים של הנשמעים סביבם וחוזרים עליהם. (ראה שהם זוכרים חלקים של ביטויים של הנשמעים סביבם וחוזרים משל עצמם. בשלב הראשון הזה של רכישת השפה, של החזרה, הילדים מתקיים את האינטונציה ואת העיצוב הכללי של הנשמעים שהם חוזרים עליהם חילד פ (1;2) מפני בדוגמה הבאה את העיצוב החילי:

אימא: (מדברת אל השכנה במרמסת בזמן שהילד משחק במשאית

ללדת): אבל הם לא תקשור בחזרה, לא יקרה -

לן: - תקשור בחזרה.

שכנה: סים ייסע לשם בשבת, הוא ייקח טופס -

לן: - ייסע לשם בשבת.

שרלי ברייס הית'

בין שתי המכוניות.

הילדים אינם מקשרים בין מצבים או פריטים על ידי פירוט המאפיינים של המצבים, אלא על ידי קשרים צורניים. הם ממקמים אירועים בייצוג חלא-מילולי שלהם, ומאוחר יותר גם בייצוג המילולי, על ידי זיהוי של צורות כלליות דומות או זיהוי של דפסי קשר שנראו במצב אחר וקשורים למצב אחר. מאוחר יותר הם מזהים חלקי משפט וחוקים דברים ליצירת משפט, בעזרתם הם מרכיבים יחידות בודדות. הם אינם מוציאים דברים מהקשרם, להפך, הם מכניסים להקשר כל ביטוי מילולי ולא-מילולי שלהם. הם ממציאים את ה"סיפורים האמיתיים" שלהם, אבל עושים זאת מילולי שלהם. הם מבקשים מהקהל להדהות עם הסיפור, תוך עריכת הקבולות על ידי כך שהם מבקשים מהקהל להדהות עם הסיפור, תוך עריכת הקבולות מניסיונם האישי. כשהמבוגרים קוראים, הם עושים זאת לעתים קרובות בקבוצה. לדוגמה, אדם אחד קורא בקול רם טקסט מחוברת פרסום על מכונית חדשה, הוא מפענח את הטקסט ומציג את התמונות והדגמים, והמאזינים מייחסים את משמעות הטקסט לחוויותיהם, שואלים שאלות ומבטאים את דעותיהם. לבסוף, הקבוצה כולה "עושה סינתזה" לחומר הכתוב, ודרך משא ומתן מילולי הם יוצרים משמעות לחוברת (Heath, 1982).

כשילדי טרקטון הולכים לבית הספר הם נתקלים בסוג חדש של שאלות, המבקשות מהם הסברים לשאלה "מה?". הם מתבקשים לזהות פריטים בשמם ולסווג תכונות כמו צבע, צורה, גודל ומספר. הירוויים שעל פיהם הם מתבקשים לענות על שאלות אלה הם ייצוגים דו-ממדיים ולעתים קרובות הם דומים רק במעט לפריטים ה"אמיתיים". הם נמצאים בדרך כלל באתוזון הנמוך של מבחני מוכנות הקריאה ומטרופולטון (Metropolitan Reading Readiness). הם אינם יושבים במקומם וממלאים את חוברות הקריאה ואינם שונים על שאלות על אודות חומר הקריאה המצוי במתכונת השיעור הרגיל. תרומתם לשיעור היא מעין "פעם היה לי ברוח בבית", "למה הוא עשה לי את זה?" או שחם חוקי הקולות שחמורים השמיש כשהם קורא סיפור לילדים. בסוף כיתה ג, רמת השפה הכללית שלהם היא נמוכה פרט לאלה מביניהם שנתחילו להשתמש ולפעול ולפעול את חוכ השיעורים וגם את הספר. אולם מרבית הילדים אינם מצליחים ללמוד את חוכ השיעורים בבית הספר. למצור הקריאה שאינו נמצא במקשר מוכר אין סמכות מטעם. סוגי השאלות הנשאלות על אודות חומר הקריאה אינם מוכרים להם. יכולתם של מילדים לקשר בצורה מספרית בין אירועים או מצבים וליצור סמכות חדשה אינה מקובלת בבית הספר, ולמעשה יכולת זו נורמת לעתים קרובות לקשיים, מכיוון שהיא נשארת

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות טראיטיות בבית ובבית הספר

קולות ועשיית מחוות. כל השיטות הללו להסבת תשומת הלב לסיפור ואופן הסיפור מייחדים את אירוע הדיבור כהזדמנות לקהל ולמספר לקיים ביניהם אינטראקציה, ולא רק לשמוע דיווח רגיל על אירועים או על פעולות.

ילדי טרקטון צריכים להיות תוקפניים בהשתלבותם במהלך הדיון. אפשרות הסיפור היא תחרותית מאוד. כל אחד רוצה לספר סיפור, ועל כן רק התוקפן ביותר מנצח. תוכן הסיפורים מנוון ביותר, וקיימת "אמת" רק בהתנסויות האנושיות הכלליות. קשה למצוא עובדות על אף שהן בדרך כלל גרעין הסיפור. לסיפורי טרקטון אין בדרך כלל תכלית, ואין להם התחלה או סיום ברורים. הם נמשכים כל זמן שהקהל נהנה.

המבוגרים בטרקטון אינם מבודדים את האלמנטים בסביבת הילדים כדי לכוון את תשומת לבם באופן מובחן לפריטים מסוימים. הם לא מפשטים את שפתם, לא מתמקדים בביטויים בני מילה אחת של ילדים צעירים, ואינם מסווגים פריטים או תכונות של הפצים בספרים או בסביבה כולה. במקום זאת, הילדים הם השומרים על הזמן ועל ההקשר של הדברים, והם הנמצאים כמעט תמיד בתוך תקשורת מתמידה. מתוך מצב זה, של זרם ערוצי גירוי רבים, צריכים הילדים לבחור בעצמם, לתרגל ולקבוע כללים של הפקה ושל הבנייה לשם רכישת שפה, הם עושים זאת קודם כול על ידי חזרה על הנאמר, לימוד של חלקי צלילים ואינטונאציה, ואחר כך בתרגול הלימוד ללא חיזוק או הערכה מיוחדים. אולם חומרי התרגול והמודלים חנים ומיניים תמיד. בשלב הבא הילדים מתחילים לברור את חוקי יצירת הדיבור ומתרגלים ומנוונים במידה מסוימת את הדברים שהם שומעים על אודות עצמם. לבסוף, הם משתלבים בשיחות, ומעניינים את משמעות דבריהם בהקשר המוכר למאזינים ביצירת סצנת דרך מחוות, קולות מיוחדים וכו'. מאפיינים אלה נמשכים גם בסיפורי-שירים שלהם וגם בהשתתפותם בשירים ומלודים משחקי קפיצה על חבל. מכיוון שהמבוגרים לא מתארים לצעירים תכונות בסביבה או מעניקים להם שמות, חייבים הילדים להפיק בעצמם מצבים, לקבל כיצד חזיונות של מצב מסוים קשורות זו בזו, לזהות את היחסים הללו גם במצבים אחרים, ולהחליט כיצד אפשר יהיה לראות את החזיונות שלהם בין שני מצבים. הילדים יכולים לענות על שאלות כמו "למה זה דומה?" חזיה דומה למבנית של דאג'י) אבל רק לשתי מידות הם מצליחים לענות בשם את התכונה הספציפית החופפת שני פריטים או אירועים לדומים. לדוגמה, במקרה שחילד משהו את המכונית למכונית של דאג, הוא עשוי לבסס את החזיונות על חופדה שלמכונית זו יש נקר בצמיג וגם לדאג היה נקר בצמיג לפני שבת. אבל חילד אינו אמור (ואינו מתבקש לחזיק) מתחזמין

שירלי ברייס חיתי

הקריאה לשם למידה בשלבים מתקדמים יותר. בהשוואה לילדי Maintain, ההרגלים שלמדו ילדי רודוויל בעת קריאה ומשחק לא נמשכו בעת ביצוע פעילויות אחרות ולא חוזקו מטעם סביבתם. הם נחשפו פחות מילדי הזרם המרכזי-חברתי לתוכן הספרים ולאופני הלקיחה מהם. לפיכך הצורך שלהם בבית הספר אינו בהכרח להגברת ההצגה של סיוג ושל תיוג או של האטה של הרצף של הצגת ההסברים לשאלה "מה?" בהקשר לספרים. הם צריכים ללמוד את ההשלכה של הרגלים אלה לתחומים אחרים ולהזדמנויות לתרגל הרגלים כמו מתן הערות רגשיות על אודות סיפורים או יצירת תפקיד של צופה-משיג או מציג-שואל. ילדי רודוויל צריכים ללמוד את ההבנת נבן אסטרטגיות-שיח לבין מבנים. למספרים על אודות אירועים אמיתיים יש אסטרטגיות ומבנים מסוימים; סיפורי דימויים, פנטזיה וביטוי מרגש של אחרים. השקפת הקהילה ברודוויל על אודות סגנון זה היא צרת אופקים ודורשת פאסיביות ביצירה ובתגובה לדיווח על אודות אירועים. יתירה מכך, ילדים אלה צריכים ללמוד מחדש כיצד להשתתף במסגרת ההתייחסות לספר על אף שבהתחלה הם השתתפו בקריאת ספרים, מגיל שלוש לערך הם הודרכו להיות פסיביים. כעת עליהם ללמוד שוב להיות מוסרי-מידע מספרים ולקשר את הידע שצברו להיבטים אחרים בסביבתם.

התלמידים מטרקטון מציגים חלופות משלהם לשאיבת מידע בכיתות הנמוכות. מכיוון שבדרך כלל יש להם מעט מהמומנויות ה"טבעיות" של שאיבת מידע מספרים, הם צריכים לא רק ללמוד את שאר המיומנויות הללו, אלא גם לשמור על יכולת החשיבה האנלוגית שלהם לצורך יישום בשלבי הקריאה המתקדמים יותר. הם צריכים ללמוד לסגל את היצירתיות שלהם בשפה, במטאפורה, בדמיון, נהמצאה של סצנות, בהתקנות אחר תופעות בסביבה ונאיסוף תפיצים ממנה אל בית הספר. ילדים אלה כבר מיישמים כישורים נאראטיביים חשובים הנדרשים בכיתות הנבחרות של בית הספר היסודי. הם מנדולים בין סיפור בדיוני לבין סיפור אמיתי. הם יודעים שסיפור יכול להיות קשור בצורות רבות למשחק; שהוא מתעלם מתמצאות ומציג אירע ישן בהקשר חדש; שהוא קורא לקהל להשתתף בזאת הסביבה והמשתתפים. כעת הם צריכים ללמוד לספר על אירועים שבדתיים בדרך ישירה ולזהות אירועים מתאמים למתן הסברים ומתן הסברים לשאלה "מה?". לפיכך טרקטון דילצו על שלב מסווג, מניית תחבובות ומתן הסברים לשאלה "מה?". לפיכך הם צריכים ללמוד את הרגלי הזרם המרכזי-חברתי דרך פעילויות ויחד עם הספרי מקשרים לחרגלי שאיבת המשמעות שלהם מהסביבה. ייתכן שיחיה צורך לסייע להם זכורים "פשוטים" ו"טבעיים" כמו הנחה בין פריטים דו-ממדיים

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נאראטיביות בבית ובכית הספר

לילדים למצוא הקבלות שהמורים לא התכוונו אליהן, ויתכן שאף לא זיהו עד שהילדים הצביעו עליהן (Heath, 1978).

בסוף הלימודים, כאשר הסברים של סיבה ושל הערות רגשיות על החומר דורשים השוואה יצירתית בין שני מצבים או יותר, הדבר מאוחר מידי עבור רוב הילדים מטרקטון. הם לא מצליחים בדרך כלל ללמוד את מיומנויות החיבור וההבנה הנחוצות להם לתרגום מיומנויות ההשוואה שלהם לערוץ שהמורים יכולים לקבל. הם אינם יודעים כיצד לשאוב משמעות מהקריאה. הם אינם רואים את חוקי הליניאריות בכתיבה, והביטוי העצמי שלהם בכתיבה מוגבל מאוד. סיפוריהם הדבורים טובים הרבה יותר, מאלה הכתובים, אולם הם אינם מוערכים כמו חיבורים כתובים. לפיכך, ילדי טרקטון ממשכים לקבל ציונים נמוכים מאוד. רבים מהם מפסיקים לנסות בסוף כיתה ו ומפנים את תשומת לבם להתערות החברתית המתחילה בשנים אלה.

מתקווה לביהת

סקירה אחרונה של מנמות במקור על אודות למידה מצביעה על כד שלמידת הקריאה דרך שימוש בשפה ולמידה ממנה נחקרה בצורה פחות שיטתית מאשר תהליך הפענוח (Glaser, 1979). כלומר, הדרך שילדים לומדים להשתמש בשפה כדי ללמוד וכדי לקרוא נחקרה פחות מאשר מיומנויות הפענוח.

כאשר ילדים לומדים לשאוב משמעות מהחומר הכתוב, לפני שהם לומדים לקרוא, הם צריכים לתרגל שוב ושוב את השימוש בשפה ואת הלמידה ממנה, תוך השתתפות נכונה נאירועים אורייניים, כמו בצמידים של מציג-שואל או צופה-עונה (Scollon & Scollon, 1979). או דיונים בקבוצה על אודות משמעות החומר הכתוב. הילדים צריכים ללמוד לנרוד ולזכור תוכן של ספרים או של חומר מודפס אחר בהתאם לחוקים או ל"אופי הלקיחה" של קהילתם. צורת הלמידה של הילדים מתאימה גם לדרכי החיברות חלושני של קהילתם. בכל חברה עשויים להתפתח סוגים מסוימים של השתתפות נאירועים חברתיים לפני סוגים אחרים, כאשר הרצף ההשתתפותי נבחן לקראת התנהגות בבית ובקהילה המאפיינת את החברה. אופי הלמידה הנלפדים בבית הספר עשויים להשתמד על ההשתתפות שלפני בית הספר, עשויים לדדוש אימוץ של ההשתתפות לפני בית הספר, עשויים לדדוש השתתפות מהותית מצד הילדים או אפילו להיות תופכים לחלוטין לדפוסי הקהילה. [...]

מכיוון שילדי שלש הקהילות למדו שיטות שונות ודדגות שונות של דרכי הפקת מידע מספרים, הם מוגבים באופן שונה בשלבי הקריאה המוקדמים ובדדגות

שירלי ברייס היית

- המקושרים לכל העיר. כך שאשכול של משפחות מהזרם המרכזי-חברתי (ולא קהילה- שבדרך כלל רומות על טריטוריה גיאוגרפית מיוחדת כלב האינטראקציות החברתיות) הוא יחידת ההשוואה בה השתמשו כאן לגבי קהילות טרקטון ורודוויל.

³ מעבר לדיון זה נמצאים ממצאים של פסיכולוגים ביון-תרבותיים שחקרו את הקשרים בין המללה והתפקיד של הזגמת מיומנויות ברצף הירארכי. למשל, Childs ו- Greenfield 1980; ראה Goody, 1979 על אודות השימוש בשאלות במטלות הלמידה הקשורות להיכרות עם ספרים.

⁴ ראה תיאוריו של Sutton-Smith, 1981 וכן Umiker-Sebeok (1979) על אודות סיפורי ילדים בני 3-5 מהזרם המרכזי-חברתי וכן Sutton-Smith, 1981.

ביבליוגרפיה

- Basso, K. (1974). The ethnography of writing. In R. Bauman and J. Sherzer (eds), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. (1979) Peekaboo as an instructional model; Development at home and at school. *Papers and reports in child language development* 17, 1-29.
- Charman, G. and Gilchrist, L. (1974). *What schools for*. New York: prager.
- Childs, C. P. and Greenfield, P. M. (1980). Informal modes of learning and teaching. In N. Warren (ed.), *Advances in cross-cultural psychology*, 2 Academic Press, London.
- Cochran-Smith, M. (1981). *The making of a reader*. Ph.D. dissertation. University of Pennsylvania.

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נאראטיביות בבית ובבית הספר

לפריטים תלת-ממדיים כדי לסייע להם ללמוד את הסגנון והחוצאה מהקשר האופייניים לספרים.

פירוט נוסף כיצד דרכי הלמידה של ילדי הזרם המרכזי-חברתי הוא מעבר לתחמונו של מאמר זה. אולם יש להודות שקיים מגוון של חלופות לדרכי למידה והפגנת ידע המאפיינים את כל המבוגרים המצליחים בשלבים המתקדמים של הקריירה שלהם. ידיעה נוספת כיצד חלופות אלה נלמדות בגילים מוקדמים במצבים סוציו-תרבותיים יכולה לעזור לבית הספר לספק הזדמנויות לכל התלמידים להתאים את עצמם לחלופות אלה מוקדם ככל האפשר בקריירה הבית ספרית שלהם.

הערות

¹ מאמר זה הוצג לראשונה בוועידת Terman להוראה, באוניברסיטת סטנפורד, 1980, הודות ל Cochran-Smith M. מאוניברסיטת פנסילבניה. היא שותפה להערכה לעבודתו הרלבנטית של Roland Barthe שעשתה במחקרים על אודות דרכי הסוציאליזאציה של ילדים צעירים לתוך אוריינות; מחקרה (1981) על אודות הדרכים שילדי פעוטון של הזרם המרכזי-חברתי, בעלי המכוונות הבית ספרית, מתאמנים בסיפור-סיפורים, מספק פרטים נדרשים מאוד בהתייחס למכוונות לאוריינות בשעת בית הספר המוקדמות.

² במונחים כמותניות של הזרם המרכזי-חברתי או קבוצות חברתיות משתמשים רץ בכתיבות פטרלאריות ורץ בכתיבות מודיעות ללא הבחנה וחירה בניהם. יותר מכך, מספר לא מבוטל של מחקרים על אודות תופעות התנהגותיות (לדוגמה, אינטראקציות אם - ילד ברכישת שפה) אינם מציניים באופן מדויק אם הפרטים המתוארים שייכים לקבוצות מרכזיות בזרם חברתי זה, או אם אינם מכירים בחשיבות העליון זו. כתוצאה מכך, ממצאים מקבוצה זו מוצגים לעתים קרובות כאוניברסאליים. לדיון בבעיה זו, ראה Chanah & Gilchrist, 1974; Payne & Bennett, 1977. קבוצה זו כנעל מכוננת בקי - ספרית מתכוננת ליעות כללי מעלה, בעיסודת הסוציאליים, וסיפק תרבות, הסטריים באופן רחבי שדות של מתן תמיכות, ליניאריות (מתגלים תעלים מריזט וזיהוהד לכניסה לאילס קולטים, ותעובות הערכה ושיפוט לתנהגותיות הסיסות מתערבות שלהם. משפחת מחזרם המרכזי - חברתי בארצות הברית, שעות לחתום בשכונות ובפרברים מסביב לערים. האינטראקציות החברתיות שלרץ מתרכזות לא בשכונות חמידות שלהם אלא בארועים התנדבותיים

Heath, S. (1982). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (ed.), **Doing ethnography: Educational anthropology in action**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Heath, S. (1982). Protean shapes: Ever-shifting oral and literate tradition. In D. Tannen (ed.), **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex.

Heath, S. (1983). **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.

Howard, R. (1974). A note on S/Z. In R. Barthes, **Introduction to S/Z**. Trans. Richard Miller. New York: Hill and Wang.

Hymes, D. H. (1973). On the origins and foundations of inequality among speakers. In E. Haugen and M. Bloomfield (eds.), **Language as a human problem**. New York: W. W. Norton & Co.

Hymes, D. H. (1974). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kagan, J., Sigel, I. and Moss, H. (1963). Psychology significance of styles of conceptualization. In J. Wright and J. Kagan (eds.), **Basic cognitive processes in children**. (Monographs of society for research in child development.) 28 (2), 73-112.

Mehan, H. (1979). **Learning lessons**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Cohen, R. (1968). The relation between socio-conceptual styles and orientation to school requirements. **Sociology of Education** 41, 201-20.

Cohen, R. (1969). Conceptual styles, culture conflict, and nonverbal tests of intelligence. **American Anthropologist** 71 (5), 828-56.

Cohen, R. (1971). The Influence of conceptual rule-sets on measures of learning ability. In C. L. Brace, G. Gamble, and J. Bond (eds). **Race and intelligence**. (Anthropological Studies, No. 8, American Anthropological Association), 41-57.

Glaser, R. (1979). Trends and research questions in psychological research on learning and schooling. **Educational Researcher** 8 (10), 6-13.

Goody, E. (1979). Towards a theory of questions. In E. N. Goody (ed), **Questions and politeness: Strategies in social interaction**. Cambridge University Press.

Griffin, P. and Humphrey, F. (1978). Task and talk. In **The study of children's functional language and education in the early years**. Final report to the Carnegie Corporation of New York, Arlington, Va: Center for Applied Linguistics.

Heath, S. (1978). **Teacher talk: Language in the classroom**. (Language in Education 9.) Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.

Heath, S. (1980). The functions and uses of literacy. **Journal of Communication** 30 (1), 123-33

החלק
The Hebrew University, Jerusalem

as Discourse Units:

lections - 1996

like proverbs, aphorism, graffiti and the like, are autonomous mini-
of the broad verbal context. Still, the derivation of meanings from
depends on knowledge of their socio-cultural context. Political
come a discrete text-type that accompanies election campaigns in
countries. They are used lately extensively on bumper stickers.
is designed to convey a concise message to the electorate. To
it possesses certain verbal and para-verbal characteristics, which
ble and memorable. The poetic makeup of slogans is underscored by
often vague content. Due to their concise and condensed phrasing,
slogans demands the activation of extensive background knowledge.
tual reference to other texts and mini-texts.
article is to report on a study of political slogans which were used in
1996 election campaign. We analyzed a sample of 30 slogans spread
actions: the Likud and the Labor Party, and compared them to
these parties in the 1992 elections. The study focuses on the
ature of the slogans, the distribution of information (theme-rheme)
poetic and rhetorical features.

כל מה שמעבר לקריאת סיפורים לפני השינה: מיומנויות נאראטיביות בבית ובבית הספר

Merritt, M. (1979). Service-like events during individual work time and their contribution to the nature of the rules for communication. NIE Report EP 78-0436

Ninio, A. and Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language* 5, 1-15.

Payne, C. and Bennett, C. (1977). "Middle class aura" in public schools. *The Teacher Educator* 13 (1), 16-26

Peters, A. (1977). Language learning strategies. *Language* 53, 560-73
Scollon, R. and Scollon, S. (1979). The literate two-year old: the fictionalization of self. *Workins Papers in Sociolinguistics*. Austin, TX: Southwest Regional Laboratory.

Sinclair, J. M. and Coulthard, R. M. (1975). *Toward an analysis of discourse*. New York: Oxford University Press.

Sutton-Smith, B. (1981). *The folkstories of children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Umiker-Sebeck, J. D. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language* 6 (1), 91-110.

Wilkin, H., Faterson, F., Goodenough, R. and Birnbaum, J. (1966). *Cognitive patterning in mildly retarded boys. Child Development* 37 (2), 301-16