

לשון ילדים

ציון עוקשי

לאחר פעילות מכינה על חג החנוכה בגן, שואלת הגננת את הילדים: מי מוכן לספר מה קרה בחנוכה? מצביע אחד הילדים ואומר: באו היוונים והחריבו את המקדש ואת המנורה, ואחר כך הגיעו החשמלאים ותיקנו את המנורה והדליקו את האור. איך 'החשמלאים' הפכו ל'חשמלאים', זוהי אחת השאלות שעלו השנה בכיתת גננות ג'. המטרה הייתה להתחקות אחרי לשונם של הילדים בגיל הרך, להכיר את מאפייניה, לצעוד בעקבות מחשבתו של הילד, 'להיכנס לראש שלו', ואולי לעורר בדרך זו אצל הסמינריסטית מודעות עמוקה יותר ללשונה היא, לאופן שבו היא מציגה את דבריה ולהשפעתה על לשון הילד.

התלמידות נתבקשו לעקוב אחרי הילדים, לדובב אותם ולרשום את מה שנראה להם שונה, חדש, לא מוכר. האוסף הזה שימש בסיס לדיון בכיתה, נקודת מוצא לדיון בתופעות הלשוניות העולות מהאוסף והרחבה לתחומים נוספים הנחוצים לסמינריסטית. רשימת המלים המובאת במאמר זה היא כולה פרי איסוף מהשדה בלא שהוספנו דוגמאות מהספרות ומהספרים.

לצורך הדיון בכיתה מובן שהרחבנו בדוגמאות הקיימות בספרות. קורה שדוגמא הרשומה כאן כבר נמצאת במקום אחר, לא ראינו בזאת סיבה למוחק מהאוסף שבמאמר. באיסוף המימצאים ובדיונים השתתפו התלמידות האלה: אתי אריאל, אלקיים חיה, אילוז שמחה, אליאס חנה, בביאן דרורית, גרינברג ברכה, כהן איריס, מימון אוריאנה, סולימאני חדוה, סבין זיסנר, סרי תהילה, שרעבי תמר, שבתאי פנינה, שרגא רחל, שרת עירית, שרפי מירב, שרון יטי.

נידונו תופעות רבות, נדגים כאן שלוש מהן, כל אחת מתחום אחר: הגה, צורות, משפט. לאחר מכן נסיף נספח העוסק בשאלה: האם לתקן לשון ילדים? לא רשמנו כאן את כל הדוגמאות שאספנו, אלא את אלה הרלוונטיות לתופעות שנידונו במאמר. הצענו הסברים לתופעות השונות, בדרך כלל עם ניסיון לתאר גם מקבילות לשוניות. מובן שיש לקבל את ההסברים בגדר של הצעות, הצריכות להיבחן בתחומו של מחקר גדול יותר, באוסף מקיף יותר של דוגמאות.

נדגים קודם תופעה אחת מתחום תורת ההגה.

שיכול או: 'הספונטאני הקטן'

היום ב'קלבת שבת' אכלנו 'סוגפניות' לכבוד חג החנוכה. מי שמצוי אצל ילדים יודע עד כמה רווח שיכול העיצורים.

'שיכול' היא תופעה לשונית שגורמיה בעיקרם הם בתחום הפוניטיקה — תורה ההגה, ובה הדובר משנה את מקומם של העיצורים במלה.¹ אל יעלה על דעתכם שהתופעה שייכת רק ללשון הילדים. השיכול היא תופעה מוכרת יפה במקרא: שמלה/שלמה, כבש/כשב ועוד. השיכול קיים כתופעה של קבע בבניין התפעל כאשר השורש פותח בעיצור שמקום הגייתו בשיניים: התשכר/השתכר, התסכל/הסתכל, התצלם/הצטלם, התזקן/הזדקן.²

פעמים שיש הוראה מנוגדת בשני מרכיבי השיכול: לחץ/חלץ, עמר/מעמר, שתל/תלש. יש שהשיכול מבאר מלה קשה: 'וימאן (דוד) ויאמר לא אוכל ויפרצו בו עבדיו וגם האשה וישמע לקולם ויקם מהארץ' (שם"א כח 23). 'ויפרצו', היינו 'ויפרצו'.³

מהם הגורמים לשיכול: ילין⁴ מציין שהתופעה מתרחשת בסביבה של עיצור גרוני, וכן בעיצורי השטף לנ"ר, דהיינו עיצורים שהגייתם שוטפת, מתמשכת וזורמת. כך אומר גם פר' קוטשר: "השיכול עשוי להתרחש בעיקר בהגאים השוטפים למנ"ר, כגון: לירה/רילה, נמל/לימין".⁵

מה קורה בלשון הילדים? תחילה נרשום את הדוגמאות שאספו התלמידות בגנים שעבדו בהם ובסביבתן המשפחתית והחברתית. (בסוגריים: שם הילד וגילו).

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| 1. חשך / שחש (פיני, 4) | 11. הליקופטר / הליפוקטר (פיני, 4) |
| 2. שמלה / שלמה (פיני, 4) | 12. בגדים / גבדים (עדי, 6) |
| 3. טחנה / חטנה (מירב, 3) | 13. רגל / גרל |
| 4. לנשק / לנשק | 14. קבלת שבת / קלבת שבת (אלעד, 4) |
| 5. שוטפת כלים / שופטת (גל, 3) | 15. מנגבת כלים / מגנבת (גל, 3) |
| 6. מטלפנת / מטפלנת (גל, 3) | 16. להשפירץ / להשצריפס (גל, 3) |
| 7. מזלג / מזגלד (גל, 3) | 17. קלמר / קרמל (חנה, 7) |
| 8. מרפסת / מפרסת (אליאור, 3) | 18. קטפו / קפטו (אליאור, 3) |
| 9. צילמו / צימלו (שמחה, 3) | 19. להשחיל / להחשיל (שרית, 4) |
| 10. רמזור / מזמור (דוד, 4) | 20. פח זבל / פסחבל (שי, 4) |

1 מקור המלה 'שיכול' הוא בברכת יעקב למנשה ואפרים (בר' מח 14). יעקב שיכל את ידיו. לפי אחת ההבנות — החליף את ידיו, יד ימין על ראש הקטן הוא אפרים, במקום על ראשו של הגדול הוא מנשה. רוב המפרשים במקום מבארים זאת לא כהחלפה סתם אלא כהחלפה מתוך 'שכל', דהיינו יעקב ערך את ידיו על פי השכל ולא על פי הסדר הטבעי.

2 בשתי הדוגמאות האחרונות מצטרף גורם של התרמות ההופך את העיצורים 'ד', 'ט' לעיצור 'ת'.

3 דוגמאות נוספות ראה דוד ילין, 'דקדוק הלשון העברית, ראובן מס תשכ"ג, עמ' 63-65.

4 ילין, שם.

5 יחזקאל קוטשר, מלים ותולדותיהן, קריית ספר תשכ"ה, עמ' 45. פר' קוטשר מדגים גם שיכול בסביבה של עיצורים אחרים כמו עיצורים שיניים 'סכנר' במקום 'אלכסנדר', כבש/כש וכד', וראה גם שושנה בהט, למה ומדוע, רובינשטיין, ירושלים עמ' 26 בדיון על קטרג/קטגר.

דיון

על המימצא דלעיל נערך דיון בכיתה, ואלה המסקנות שהועלו:

1. טווח הגילים הוא 3-5. יוצא דופן בולט הוא מס' 17 (גיל 7).
2. אפשר לאתר ילדים שאצלם התופעה שכיחה יותר מילדים אחרים.
3. סביבת העיצורים השוטפים (למנ"ר) והשיניים (זסצ"ש) היא הסביבה המועדת להתרחשות תופעת השיכול. אפשר לטעון כנגד מסקנה זו שהיא כוללנית מדי, שהרי לא תמצא כמעט מלה שלא יהיה בה אחד מעיצורים אלו. אמנם כן, אך לצורך אישוש מסקנה זו יש צורך באוסף גדול יותר ובמחקר מקיף שיבודד את העיצורים ויתכנן מבחר מלים מוגדר. במסגרת זו דיי לנו בציון העובדה הזו באוסף זה של לשון הילדים.
4. השיכול מתרחש תמיד בעיצורים אך לא בתנועות.

מעבר למסקנות אלו ניסו התלמידות לשער איזה הסבר פסיכולוגי, התנהגותי וכד', שיכול להסביר את תופעת השיכול אצל הילדים. הועלו כמה הצעות:

- א. הילד תופס את העיצור הדומיננטי במלה ואותו הוא מבטא ראשון בלי להתחשב באחרים. הבעיה בהשערה זו שיש כאן 'הנחת המבוקש', העיצור המוקדם הוא לכאורה הדומיננטי, אך בעצם אין לנו כלי לבדוק את מידת הדומיננטיות של העיצור אצל הילד.
- ב. ייתכן שבמחוז של הילד עולה מלה אחרת בצליל קרוב, וזו נדחקת בפיו של הילד ראשונה ומשנה את סדר העיצורים (דוגמה 6 למשל — 'מטפלנת' במקום 'מטלפנת', אולי הושפעה מ'מטפלח').

ג. הילד תופס את המיקצב של התנועות, אך כדי לשמור גם על סדר העיצורים הוא צריך לתפוס את המלה בשני ממדיה — העיצור והתנועה — ולפי שלבי ההתפתחות של פיאז'ה, בשלב זה עדיין איננו יכול לעסוק בשני היבטים של אותו נושא בעת ובעונה אחת.⁶ במקרה שלנו הוא שם לב בביצוע רק לתנועות אך לא לעיצורים.

כל ההשערות האלה טענות בדיקה מקיפה יותר. הקרקע המוצקה יחסית שעליה אפשר כרגע להלך היא תחום ההסבר הפוניטי, וגם זאת, בינתיים, רק כאשר למלה הכוודת. נדגים בשיכול השכיח מאוד אצל ילדים: קבלת שבת / קלבת שבת. ניתן להציע את ההסבר הפוניטי הבא: כל עיצור מאופיין בחלל הפה על ידי מקום החיתוך שלו, דהיינו המקום שבו הוא נהגה בפה: גרון, חך, לשון, שיניים, שפתיים. אם נבדוק את סדר העיצורים של המלה 'קבלת' נראה שהוא מצריך את הילד לדלג על מקום חיתוך. הסדר בפה הוא: חך, לשון, שפתיים. ואילו 'קבלת' מחייב אותו לסדר: ק/חך, ב/שפתיים, ולחזור אל ל/לשון. יותר נוח לו לשמור על הסדר הטבעי בפה: ק/חך, ל/לשון, ב/שפתיים.

נעבור לניתוח דוגמא מתחום תורת הצורות.

הפועל או: 'היצור הקטן'

'התלחמנו, תשפץ את העיפרון, אל תריק עליי'. הילד חש ולש את הפועל כחומר ביד היצור והלשון נענית לו ביד אוהבת הנהנית מחידושו ומשינויותיו.

6 אבנר זיו, פסיכולוגיה בחינוך, הרצאת יחדו 1977, עמ' 87, להלן: זיו.

שיכול או: 'הספונטאני הקטן'

היום ב'קלבת שבת' אכלנו 'סוגפניות' לכבוד חג החנוכה. מי שמצוי אצל ילדים יודע עד כמה רוח שיכול העיצורים.

'שיכול' היא תופעה לשונית שגורמיה בעיקרם הם בתחום הפוניטיקה — תורה ההגה, ובה הדובר משנה את מקומם של העיצורים במלה.¹ אל יעלה על דעתכם שהתופעה שייכת רק ללשון הילדים. השיכול היא תופעה מוכרת יפה במקרא: שמלה/שלמה, כבש/כשב ועוד. השיכול קיים כתופעה של קבע בבניין התפעל כאשר השורש פותח בעיצור שמקום הגייתו בשיניים: החשכר/השתכר, התסכל/הסתכל, התצלם/הצטלם, התזקן/הזדקן.² פעמים שיש הוראה מנוגדת בשני מרכיבי השיכול: לחץ/חלץ, עמד/מעד, שתל/תלש. יש שהשיכול מבאר מלה קשה: 'וימאן (דוד) ויאמר לא אוכל ויפרצו בו עבדיו וגם האשה וישמע לקולם ויקם מהארץ' (ש"א כח 23). 'ויפרצו', היינו 'ויפרצו'.³

מהם הגורמים לשיכול: ילד? מציין שהתופעה מתרחשת בסביבה של עיצור גרוני, וכן בעיצורי השטף לנ"ר, דהיינו עיצורים שהגייתם שוטפת, מתמשכת וזורמת. כך אומר גם פר' קוטשר: "השיכול עשוי להתרחש בעיקר בהגאים השוטפים למנ"ר, כגון: לירה/רילה, נמל/לימין".⁴

מה קורה בלשון הילדים? תחילה נרשום את הדוגמאות שאספו התלמידות בגנים שעברו בהם ובסביבתן המשפחתית והחברתית. (בסוגריים: שם הילד וגיל).

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| 1. חשך / שחש (פיני, 4) | 11. הליקופטר / הליקופטר (פיני, 4) |
| 2. שמלה / שלמה (פיני, 4) | 12. בגדים / גבדים (עדי, 6) |
| 3. טחנה / חטנה (מירב, 3) | 13. רגל / גרל |
| 4. לנשק / לנשק | 14. קבלת שבת / קלבת שבת (אלער, 4) |
| 5. שוטפת כלים / שופטת (גל, 3) | 15. מנגבת כלים / מנגבת (גל, 3) |
| 6. מטלפנת / מטפלנת (גל, 3) | 16. להשפירץ / להשצריפס (גל, 3) |
| 7. מזולג / מזולג (גל, 3) | 17. קלמר / קרמל (חנה, 7) |
| 8. מרפסת / מפרסת (אליאור, 3) | 18. קטפו / קפטו (אליאור, 3) |
| 9. צילמו / צימלו (שמחה, 3) | 19. להשחיל / להחשיל (שרית, 4) |
| 10. רמזור / מזמור (דוד, 4) | 20. פח זבל / פסחבל (שי, 4) |

1 מקור המלה 'שיכול' הוא בברכת יעקב למנשה ואפרים (בר' מז 14). יעקב שיכל את ידיו. לפי אחת ההבנות — החליף את ידיו, יד ימין על ראש הקטן הוא אפרים, במקום על ראשו של הגרול הוא מנשה. רוב המפרשים במקום מבארים זאת לא כהחלפה סתם אלא כהחלפה מתוך 'שכל', דהיינו יעקב ערך את ידיו על פי השכל ולא על פי הסדר הטבעי.

2 בשתי הדוגמאות האחרונות מצטרף גורם של התדמיות ההופך את העיצורים 'ד', 'ט' לעיצור 'ת'.

3 דוגמאות נוספות ראה דוד יל"ן, דקדוק הלשון העברית, ראובן מס תשכ"ג, עמ' 63-65.

4 יל"ן, שם.

5 יחזקאל קוטשר, מלים ותולדותיהן, קריית ספר תשכ"ה, עמ' 45. פר' קוטשר מודגים גם שיכול בסביבה של עיצורים אחרים כמו עיצורים שיניים 'סכנור' במקום 'אלכסנדר', כבש/כשכר, וראה גם שושנה בהט, למה ומדוע, רובינשטיין, ירושלים עמ' 26 בדיון על קטרג/קטגר.

דיון

על הממצא דלעיל נערך דיון בכיתה, ואלה המסקנות שהועלו:

1. טווח הגילים הוא 3-5. יוצא דופן כולט הוא מס' 17 (גיל 7).
2. אפשר לאתר ילדים שאצלם התופעה שכיחה יותר מילדים אחרים.
3. סביבת העיצורים השוטפים (למנ"ר) והשיניים (זסצ"ש) היא הסביבה המועדפת להתרחשות תופעת השיכול. אפשר לטעון כנגד מסקנה זו שהיא כוללנית מדי, שהרי לא תמצא כמעט מלה שלא יהיה בה אחד מעיצורים אלו. אמנם כן, אך לצורך אישוש מסקנה זו יש צורך באוסף גדול יותר ובמחקר מקיף שיבודד את העיצורים ויתכנן מבחר מלים מוגדר. במסגרת זו די לנו בציון העובדה הזו באוסף זה של לשון הילדים.
4. השיכול מתרחש תמיד בעיצורים אך לא בתנועות.

מעבר למסקנות אלו ניסו התלמידות לשער איזה הסבר פסיכולוגי, התנהגותי וכד', שיכול להסביר את תופעת השיכול אצל הילדים. הועלו כמה הצעות:

- א. הילד תופס את העיצור הדומיננטי במלה ואותו הוא מבטא ראשון בלי להתחשב באחרים. הבעיה בהשערה זו שיש כאן 'הנחת המבוקש', העיצור המוקדם הוא לכאורה הדומיננטי, אך בעצם אין לנו כלי לבדוק את מידת הדומיננטיות של העיצור אצל הילד.
 - ב. ייתכן שבמחשבו של הילד עולה מלה אחרת בצליל קרוב, וזו נדחקת בפיו של הילד ראשונה ומשנה את סדר העיצורים (דוגמה 6 למשל — 'מטפלנת' במקום 'מטלפנת', אולי הושפעה מ'מטפלנת').
 - ג. הילד תופס את המיקצב של התנועות, אך כדי לשמור גם על סדר העיצורים הוא צריך לתפוס את המלה בשני ממדיה — העיצור והתנועה — ולפי שלבי ההתפתחות של פיאז'ה, כשלב זה עדיין איננו יכול לעסוק בשני היבטים של אותו נושא בעת ובעונה אחת.⁶ במקרה שלנו הוא שם לב בביצוע רק לתנועות אך לא לעיצורים.
- כל ההשערות האלה טעונות בדיקה מקיפה יותר. הקרקע המוצקה יחסית שעליה אפשר כרגע להלך היא תחום ההסבר הפוניטי, וגם זאת, כינתיים, רק כאשר למלה הבודדת. נדגים בשיכול השכיח מאוד אצל ילדים: קבלת שבת / קלבת שבת. ניתן להציע את ההסבר הפוניטי הבא: כל עיצור מאופיין בחלל הפה על ידי מקום החיתוך שלו, דהיינו המקום שבו הוא נהגה בפה: גרון, חך, לשון, שיניים, שפתיים. אם נבדוק את סדר העיצורים של המלה 'קבלת' נראה שהוא מצריך את הילד לדלג על מקום חיתוך. הסדר בפה הוא: חך, לשון, שפתיים. ואילו 'קבלת' מחייב אותו לסדר: ק/חך, ב/שפתיים, ולחזור אל ל/לשון. יותר נוח לו לשמור על הסדר הטבעי בפה: ק/חך, ל/לשון, ב/שפתיים.

נעבור לניתוח דוגמא מתחום תורת הצורות.

הפועל או: 'היצור הקטן'

התלחמנו, תשפין את העיפרון, אל תריק עליי. הילד חש ולש את הפועל כחומר ביד היצור והלשון נענית לו ביד אוהבת הנהנית מחידושו ומשגינותיו.

6 אבנר זיו, פסיכולוגיה בחינוך, הוצאת יחדו 1977, עמ' 87, להלן: זיו.

המפגש בין הילד לפועל מבליט שני כיוונים. הראשון הוא הכיוון היצירתי-המחדש; והשני הוא הכיוון האנאלוגי-המשווה. ראשו הקודח של בן-יהודה לא היה מתבייש ביצירתו של הילד. בכיוון היוצר — הפעלים חדשים ואין כדוגמתם בלקסיקון של המבוגרים. בכיוון האנאלוגי — הפעלים קיימים במילון של המבוגר אלא שהילד משנה את צורתם בגלל היערכות אנאלוגית עם פעלים אחרים כפי שיבואר להלן.

אוסף הדוגמאות:

בשמחה תורה אני מְדַגֵּל את הדגל

אני אוהב לגייר בגיר על הלוח

תשרוולי לי את השרוול

תנפחי לי את הכלב (כלב צצוע הפועל על סוללות)

אני מְצַפֵּיף את הכיסאות

האוטו שלי נָגוּב

השרוך כבר שְׁחוּל

נתנתי לו כדור

הוא לא שותה (= שותה)

שְׁתִּי מהכוס

התחבאתי מאחורי הוילון

אי אפשר למצוא (בפתח גנוב באות אל"ף)

דיון

(א) שלוש הדוגמאות הראשונות: מְדַגֵּל, לְגִיר, שְׁחוּל — הן פעלים גזורי שם, פעלים דינומינאטיביים. דרך זו ימיה כימי ראשית הלשון. 'לעין, להאזין, לאנפף, לרגל, לידות, למרפק, להכריז' גזורים מאברי הגוף — עין, אוזן, אף, רגל, יד, מרפק, ברך. והדוגמאות רבות מאוד גם היום: למספר, לטלפן, לכדרר ועוד. בשביל הילד דרך זו היא דרך יצירה חיה ותוססת והוא מרבה להשתמש בה. ולכן דוגמאות רבות בספרות.

(ב) שתי הדוגמאות הבאות: מְצַפֵּיף, מְנַפְּחִי, פעלים בבניין פעיל המבטאים 'גרימה'. בתיאוריה הדקדוקית הפעלים ממוינים, בין השאר, על פי משמעויותיהם השונות — סביל, חוזר, הרדי, גורם וכד'. המשמעות הגורמת מכוונת לפועל המורה על פעולה הגורמת לאובייקט אחר לעשות פעולה נוספת. 'להכתיב' הוא פועל גורם, כי הוא גורם לאדם אחר לכתוב.

בדוגמאות שלנו הילד משתמש בפועל קיים בבניין אחר ומעביר אותו לבניין הפעיל כדי לקבל את המשמעות הגורמת. 'לנבוח' קיים בבניין קל, והוא מבקש שינפחו לו את הכלב-צצוע הפועל על סוללות. וכך הוא 'מצפֵיף' את הכיסאות, הוא גורם להם שיצטופפו. שני הסעיפים האחרונים מבטאים את הדינאמיות של הפועל בשימוש של הילד, הוא משתמש בהם במיומנות יצירתית כדי לשלוט בסביבתו. מיותר להזכיר שהילד לא שמע מעודו על 'משמעות גורמת', גם אם יאמרו לו — ספק אם יבין. ספק גדול עוד יותר אם המבוגרים שמסביבו — ההורים והגננת — ערים לתהליך שעבר הילד.

(ג) בדוגמאות נָגוּב, שְׁחוּל, נראה תופעה אחרת. אלו הן בינוני פעול של בניין קל. אין כנגדן פועל בבניין קל, איך אם כן הגיע הילד להעברת הפועל הזה מהבניין המקורי — לנגב (פָּעַל), להשחיל (הִפְעִיל) — אל הבינוני הסביל של בניין קל. הבה נבדוק מה היינו מצפים בלשון המבוגרים: אני מנגב את האוטו — האוטו מנוגב; אני משחיל את השרוך — השרוך מושחל.

הילד לא השתמש בצורות: 'מנוגב', 'מושחל'. אף על פי שגם אלה וגם 'נגוב', 'שחול' הן צורות של סביל. מה הסיבה להעדפה? אפשר לשער שהילד תופס כאן יחסים שונים בין שתי הצורות. 'נגוב' שונה מ'מנוגב'. במה? אולי 'מנוגב' נתפס עדיין כתהליך, לעומת 'נגוב' כתוצאה, כמצב מוגמר. וכך 'שחול' — מצב סופי לעומת 'מושחל' — עצם התהליך. שני האופנים מבטאים מבחינת מבנה הפועל צורות סביל, אך הילד מבחין ביניהן ובוחר לצרכיו את המדויקת יותר.

ראינו איך הגאון הקטן שלנו יוצר יצירות חדשות הן בפועל הדינאמי והן בפועל הפאסיבי. עד כאן הרגמנו את הכיוון המחדש. עתה נעבור להדגים את הכיוון המשווה.

(ד) הדוגמאות 'נְתַנְתִּי, הוא שוֹתֵה (שותה), שְׁתִּי, לְמִצּוֹא, הַתְּחַבַּאתִי' — כולן צורות הנמצאות באוצר המלים של המבוגר. מה גרם לילד לשנות את צורתן? מה קרה לגאון הקטן שלנו? כנראה צריך 'להיכנס לראש' שלו, פועל אצלו כוח ההיקש, האנאלוגיה, כוח הפועל גם אצל המבוגרים. גם בלשון חז"ל אנו מוצאים 'קרינו' תמורת 'קראנו' כאנאלוגיה לצורה 'שתינו'. במלים אחרות: בחז"ל גזרת ל"א הוקשה לגיזרת ל"ה ונוטה כמותה. כך הילד משווה גזרות — 'שתתי' כמו 'קראתי', כמו 'שמעתי', וכן 'התחבאתי' כמו 'התלבשתי'. גם 'נתנתי' נוטה דוגמת השלמים. למען האמת, אילו הייתי צריך לחבר ספר דקדוק, הייתי מפקיד אותו בידי ההיגיון של הילד, שאינו נכנע לגזרת הלשון של המבוגרים הדורשת להשמיט את הנו"ן השנייה של השורש 'נתן'. וכך הילד עושה בצורה — הוא 'שותת' — במקום שורש חסר (שתה) הוא משלים שורש מלא (שתת) כמו בשלמים.

מלת המפתח היא 'הרמוניה'. יש לילד נטייה למלא ולהגיע למצב הרמוני שיתאים לגיזרה המרכזית — גיזרת השלמים. כל זאת כמובן בלי ששמע מעולם על שורש ועל גיזרה ועל בניין. וכך 'למצוא' גם בה מתגלית הנטייה להשלמים. הוא חש צורך להשמיע עיצור נוסף בסוף הפועל במקום האל"ף הנאלמת והופך אותה לאל"ף בפתח גנוב, כמו 'לשמוץ' 'לפתוח'.

לעומת התופעה של 'שיכול', שם נשארו ההסברים בגדר של השערה, כאן בתופעה של יצירה ואנאלוגיה בפועל אפשר היה להציע הסברים בטוחים יותר, המאירים את הילד באור של יוצר השואף להרמוניה.

נעבור לבדיקת דוגמאות מתחום המשפט.

מלים עורפות או: 'האנליטיקן הקטן'

אוסף הדוגמאות:

- עוד לא לא הגיע (אייל, 8)
אני עם בלי נעלים (יפעת, 4)
עם בלי שרוכים (שי, 4)
אם כשאתה הולך (שרת, 4)
של שלי (רוחם, 3.5)

נתחיל באחרון, 'של שלי'. מדוע הוסיפה רותם עוד פעם את המלית 'של', האם אינה מרגישה אותה כבר בתוך 'שלי'?

היא מעדיפה לראות את המרכיבים בנפרד, והיא מפרקת אותם. מקובל שהשפה האנגלית, למשל, מפרקת יותר את המשפט למרכיביו, במלים אחרות היא יותר אנליטית מאשר העברית, הנחשבת שפה סינתטית. למשל, 'ראייהו' בעברית כולל שלושה מרכיבים המקבילים באנגלית לאני ראיתי אותו. המבע 'האחות שלי' יהיה יותר שכיח בלשון הילד מאשר 'אחותי'. הוא אף עשוי לומר 'אחותי שלי'.

'שלי' נתפס אצל רותם כיחידה הוזה ליחידה 'אני', מתעלמת מהמרכיב 'של' הטמון במלה. ועל כן היא רואה צורך להוסיף את המלית 'של', ויוצרת בכך מצב של מליות מיותרות.

נעבור לדוגמה הבאה. מה קורה לשרת כאשר היא מבטא 'אם כשאתה הולך'? היא מתכוון לומר — 'כאשר אתה הולך עשה דבר זה או אחר'. אלא שהמרכיב 'כשאתה' מאבד בשביל שרת את משמעות הזמן הטמונה בתוכו, הוא מתעלם ממנה ומתייחס רק למרכיב הגוף 'אתה', והמלית 'אם' עומדת עצמאית לבטא את התנאי. היא הופכת למלה כוללת המביעה יחס של אפשרות, של תנאי, והדבר אפילו מובע באינטונאציה של המלית 'אם'. כך נוצר גם כאן מצב של עורף מלים.

נעבור לשתי הדוגמאות 'עם בלי' — 'אני עם בלי נעלים', 'אני עם בלי שרוכים'. יפעת ושי רצו לומר: אני בלי נעלים, בלי שרוכים. לשם מה הגיב 'עם בלי'? ייתכן שהם תופסים אחרת את סדר ההצטרפויות המבני: יכולים להיות שני מצבים 1. אין נעלים; 2. יש נעלים. אפשר לנסח גם כך: 1. בלי נעלים; 2. (ב)נעלים. מה שנשאר להם הוא להגדיר באיזה מצב הם נמצאים. הם נעזרים במלה 'עם'. מצב ראשון — עם (בלי נעלים) ומצב שני — עם (נעלים).

ועתה למצב נוסף של גיבוב — 'עוד לא לא הגיע' — שלילה כפולה, ואין הכוונה שבסופו של דבר הוא כן הגיע. לא, הוא לא הגיע! למה אם כן החזרה על מלית השלילה? וזו אינה התבטאות חד פעמית, כשמדובר בשבוב ושוב את אייל בן ה-8 הוא חוזר על אותו מבנה. ייתכן שהוא תופס את היחידה 'עוד לא' כיחידה אחת בלתי ניתנת לניתוק, ואינו מתייחס למרכיב השלילה שביחידה אלא למרכיב ההשהיה שבה — 'עוד'.

ראינו בסעיף זה איך האנליטיקנים הקטנים שלנו אינם נכנעים למשפט, הם פועלים בו כפי שהם מבינים, בהיגיון משלהם ובניתוח אינטואיטיבי מעניין. על כך יש להוסיף שתי הערות:

1. מדי פעם הזכרנו 'הילד מתעלם', מה פירוש מתעלם? וכי אינו שומע את הכפילות? עלינו לזכור את הסיטואציה שהילד נמצא בה. הילד רק שומע. הוא אינו רואה לפניו טקסט כתוב, לכן המלים מצטרפות לו בראש, בסדר אחר מכפי שאנו רגילים לו, כמו שאנו המבוגרים לא נראה את המלה 'איפה' בצירוף המקורי של 'איפה' ואנו מתעלמים מהמרכיב של 'פה' בתוך המלה, כך הילד שומע במלה את המשמעות העיקרית ומתעלם מהאחרת. ממילא הוא מגיע כך למצבים של גיבוב ועורף מלים כפי שניסינו לתאר.
2. התופעה של 'עורף' מלים מוכרת גם בלשון המבוגרים בצורה של חזרות ונרדפים וכד', אלא שאופייה ומטרתה שונה מזו של הילד. המבוגר עושה זאת כדי לתרום להבהרת דבריו, לחדד אותם, להדגיש. לעומתו הילד 'מנתח' אחרת את המלה ומרכיביה, בלי כוונות דידקטיות.

נספח: האם לתקן לשון ילדים?

הקפדנו עד עתה לא להשתמש בניסוח 'שיבוש' או 'טעות', ואפילו 'הפלגה' מעט בתיאור הילד כיצור גאוני. הדבר מבטא את ההשקפה, שהלשון הזו של הילדים דורשת לעצמה קני מידה אחרים להערכה מזו של לשון המבוגרים. מכאן עולה השאלה: הילד הזה יום אחד יהיה מבוגר, והאם מה שנחשב כשיבוש אצל המבוגר מבחינת הנורמה הלשונית מחייב אותנו להתערבות נורמטיבית מתקנת אצל הילד?

יש לזכור, שמאמר זה נכתב במסגרת קורס בכיתת גנות, והדברים אמורים כאן בלשון הילד מגיל 3 עד גיל 7-6.

דין בשאלה מעין זו שבכותרת חייב להתחשב בכמה גורמים: מהי הבשלות השכלית של הילד? היכן הוא עומד בהתפתחות החשיבה שלו? מהו יחסו לחברה הסובבת אותו? כיצד היה מגיב אם היו מתקנים אותו? ואחרון, מה קורה בשטח, מה דעתם של הורים ומורים וכיצד הם נוהגים?

א. התפתחות המישל

"לפי מימצאי של פיאוזה חשיבתם של ילדים שונה באופן מהותי מחשיבתו של המבוגר".⁷ שלב ההתפתחות של הילד שאנו עוסקים בו כמאמר זה מוגדר אצל פיאוזה כשלב של המישל הקדם אופרציוני.¹⁰ ושלב זה עצמו מתחלק לשניים: גיל 18 חודש עד 4 — השלב הקדם-מושגי, וגיל 4-7 — שלב החשיבה האינטואיטיבית.

7 דוגמאות משעשעות לאופן שהילד שומע יש למכביר בספרות. אדגים כמה מהאוסף של התלמידות בלבד: 'זלו העז והמשרד', 'זלו העז והמשרד', 'עושה שלום במרומים' במקום 'עושה שלום במרומי', 'בוא אלי פרפר נחמד, שב נוח אל תזזה רע' בתקום 'אל תזזה'.

8 יש דוגמאות רבות לעובדה, שאנו כמבוגרים מתעלמים ממרכיבי הצירוף המקורי, למשל: פח אשפה מפלסטיק, 'להתאפר' לא רק בצבע אפור, המעלית גם יורדת, המפתח גם סוגר. בידיד שכיח — מים אחרונים וואסער, אגוט יונטן. ואם תרצו אפילו דוגמאות של הלצה או של אי ידיעה, כגון: 'חול' זכרונם לברכה, רחוב המלך קינג ג'ורג', כרגיל היה לא רגיל.

9 זיו, עמ' 86.

10 זיו, עמ' 90.

אחד המאפיינים של השלב הקדם-מושגי הוא 'אגוצנטריות' של הילד.¹¹ הילד מסוגל לראות מנקודת מבטו בלבד ואינו מסוגל לתפוס את עמדתו של הזולת ולראות מתוך נקודת מבט אחרת. הוא איננו תופס כלל שקיימת נקודת מבט אחרת. אין הילד מסוגל לארגן את דיבורו כך שהשומע יבין אותו היטב ואף איננו מוצא צורך בכך. גם בשלב הבא – שלב החשיבה האינטואיטיבית – עדיין איננו מסוגל להשתחרר מנקודת השקפתו ולכן חשיבה 'הגיונית' במובן המבוגר של המלה עדיין נעדרת.

המסקנה המתבקשת מדברים אלו של פיאז'ה היא לא רק שלא כדאי לתקן את לשון הילדים אלא גם לא תהיה תועלת בכך. הילד איננו 'קומוניקטיבי' במובן שיוכל להבין את חיקויו של המבוגר, הוא איננו מכיר את המוסכמות של המבוגר, במיוחד לא 'מוסכמות' שרירותיות הקיימות לפעמים בלשון (יוצאי דופן וכד').

ב. התפתחות הלשון אצל הילד
איך ילד מצליח בגיל כה צעיר לרכוש מערכת מורכבת כמו זו של הלשון, להשתמש בה, לבנות בה משפטים ארוכים ומורכבים כבר מגיל 3. פיענוח סוד זה יהיה בבחינת צעד מהפכני.

מה הם ההסברים המוצעים:

1. חיקוי – הילד מחקה את לשון המבוגרים, אלא שסברה זו פשטנית מדי, ולו בגלל העובדה, שילד יוצר מלים ומשפטים שמעולם לא שמע כמותם.
2. חיקוי של דגם – הילד תופס באופן אינטואיטיבי את דגמי הבניינים, המשקלים, המוספיות למיניהן וצורני הדקדוק, ויוצק בתוכם את התבניות המתאימות. כאן הוא כבר בבחינת יוצר.
3. האם השערה 2 תופסת גם כאשר ליצירת הילד בתחום מבנה המשפט? חומסקי מציע בתיאוריה של הדקדוק הגניראטיבי-טראנספורמאטיבי כללי יצירה מפורטים לגלגול משפטים, להמרה, למחיקה, לנטיעה, להיפוך הסדר ועוד. מנגנון שלם של יצירה. יש כאן שיטה שלמה, שיש לה שלוחות גם לעולם המחשבים. לענייננו, מציעים תורה זו להבהרת האופן שהילד בונה את המשפטים. מובן שהילד תופס את הדברים באופן אינטואיטיבי,¹² אך כללית, מה שמשממע מתורה זו הוא שהילד פועל לפי כללי יצירה מאורגנים.

ג. סיכום ביניים

נוצר כאן מצב מעניין. לפי פיאז'ה הילד עדיין איננו קומוניקאטיבי, עדיין מרוכז בעצמו – משמע, שלב התפתחות נמוך. ואילו לפי חומסקי הוא כבר יוצר בדרגה גבוהה. האם יש כאן פער בהערכה? לא, אין פער. אפשר בקלות להסביר את הדברים; דווקא היוצרים הפוריים ביותר הם אלה שאינם חשים למוסכמות החברה אלא להיפך – הם מורדים בהן. הם מרוכזים בעצמם וביצירתם ומתבודדים מהחברה, לפעמים זהו סוד כוח יצירתם.

11 זיו, עמ' 95-96.

12 לפרטים ראה עזי אורגן, דקדוק יוצר מהו, לשוננו לעם, קנטרס רכד, עמ' 83-116.

יש הטוענים שהתגליות המהפכניות מקורן בחשיבה אינטואיטיבית ולכן גם מהפכנית. מכאן למסקנה קיצונית: אילו היינו יכולים לשמר את הילד בתנאים כאלה של התפתחות הייתה זו חממה נהדרת לאינדיבידואליסטים יוצרים, אך כמובן החברה אינה יכולה להרשות לעצמה שהכול יהיו אינדיבידואליסטים.

גניח רגע למסקנה זו ונחזור לשאלה שבכותרת: האם לתקן לשון ילדים?

ד. מה קורה בשטח – משאל רחוב
התלמידות נתבקשו לערוך משאל רחוב שכלל שאלה מרכזיות אחת: מה דעתך, האם יש צורך לתקן לשון של ילדים? המשאל כלל את הגנות המאמנות, את המדריכים הפדגוגיים וכמה הורים.

התוצאות של המשאל היו חד-משמעיות: אין לתקן לשון ילדים. הושמעו נימוקים בניסוחים שונים:

1. תיקון מתמשך בולם את הדיבור השוטף של הילד, פוגע בבטחונו העצמי, מכניס אותו לתחושה שמשוה לא בסדר אצלו, ומה שיותר חמור – שלב זה של הילד הוא שלב יצירתי מאוד בחייו, תיקונים מיותרים בולמים את היצירתיות.
 2. ילד מתנגד לתיקונים. לילד יש תפיסה של חוקיות וסדירות לשונית. אם בשלב ראשון הוא חיקה את המבוגר, הרי בשלב מאוחר יותר הוא כבר רכש לעצמו תפיסה של חוקיות, אפשר לומר שהוא עובר 'מחיקה לחוקיות' עד כדי כך, שאם בגיל 2-3 הוא אומר 'ראיתי', הרי בגיל מאוחר יותר הוא יכול לומר 'ראיתי'. בשלב הראשון הוא חיקה את המבוגר, בשלב שאחריו הוא כבר הפנים חוק לשוני, והוא עורך אנלוגיה: 'ראיתי' כמו 'קראתי', 'שמעתי' וכד'.
 3. הילד זקוק לסדר גם לצורך איוון נפשי. הוא יודע שהשמש זורחת בבוקר ושוקעת בערב, יש לו אבא ויש לו אמא, וכשמשוה משתבש בסדר הזה עלולות לצוץ בעיות. גם הלשון משתלבת בסדירות הזו של החיים. אם נערער אותה פגענו ביותר מכך.
- מה בכל זאת כדאי לעשות? העצה היעוצה היא כמו תמיד 'דוגמא אישית', המבוגר ידבר נכון וסופו של דבר ירכוש זאת גם הילד, וכמו שאמרה אחת הגננות: במקום שאפשר ניתן לעשות זאת באופן עקיף, לחזור נכון על דברי הילד, בחקוה שהילד ישים לב וילמד.

ה. סיכום

התשובות של משאל הרחוב חפפו את המסקנה שהיינו יכולים להסיק ממחקריהם של פיאז'ה וחומסקי, דהיינו: הילד בשלב האגוצנטרי עדיין איננו קומוניקטיבי, לכן אל תתקנו, ממילא לא יעזור. הילד הוא בשלב יצירתי חשוב, אל תפגעו ביצירתו ואל תבלמו אותו. שב ואל תעשה עדיף!

אלא שחייבים אנו להוסיף הערה המכוונת למורות הגיל הרך ולגננות. כמה שנאמר יש סכנה שהוא יהפוך לדגל 'אידיאולוגי' בידי הכורות, אידידיעה והבערות. הנה אין צורך לתקן! לכן יודגש שוב, נכון שלילד אין מחקנים, אך אין כאן בשום פנים פטור למורה ולגננת; לשונה חייבת להיות נכונה ומסוגנת, דוגמה לילד עד יגדל לנער ויטלו עליו לאט לאט גם חובות הלשון והחברה.