

הפלא שברכישת שפת אם



מאת פרופ' רות ברמן

ההגאים שמשמיעים התינוקות מכל סוגי הצלילים לכדי ההגאים הייחודיים לשפה (או לשפות) שלה הם חשובים בסביבתם המידית. בסביבות גיל שנה עד שנה וחצי מסתמן הפלא – אולי הגדול מכולם – הופעת המילים הראשונות. בכך מפגינים הפעוטות יכולת אנושית ייחודית לחבר בין רצף צלילים לתוכן רפרנציאלי ולהביע משמעות באמצעות סמלים קוליים דמויי-מילים, כמודגם ב-(1).

(1) סוגי "מילים" ראשונות

- אזה [eze]
- אבא [aba]
- אודו [udu]
- אור [or]

צורות אלו אינן זהות למקבילותיהן בלשון המבוגרים לא בהגייתן, לא בתוכנן הסמנטי ולא באקסטרנציה הרפרנציאלית שלהן (הווה אומר, השויות בעולם שהן מתייחסות אליהן). למשל: הרצף אזה ממזג יחדיו את המילים "את" ו"זה", ומושמע תוך הצבעה על החפץ הרצוי. במילה אבא עשוי הילד להשתמש כלפי כל איש מבוגר, וברצף אודו יתכוון לא רק לכדור אלא גם לירח, לכפתור ולחפצים עגולים אחרים, ואילו ◀

השאלה כיצד ילדים רוכשים שפה היא חידה למלומדים לאורך ההיסטוריה. הסוגיה המסקרנת, מאז ומתמיד, חוקרים כהדיוטות היא כיצד ילדים קטנים מסוגלים לתפוס את עיקרי שפתם תוך שנים מועטות, ואילו לאדם המבוגר למידת שפה חדשה היא תהליך מתמשך שלרוב אינו מלא. העוסקים בתחום מתחבטים בשאלה כיצד ילד מגיע לשליטה במבני דקדוק מורכבים ומופשטים, אשר הם עצמם עמלים כדי לאפיין אותם. שאלת יסוד זו מניעה את המחקר בפסיכולינגוויסטיקה ההתפתחותית מאז היווסדה כתחום דעת מדעי לפני כשישים שנה, ונושא רכישת שפת האם משמש עד היום אבן בוחן לתפיסות שונות באשר למהותה של הלשון ומעמדה כענף מרכזי במדעים הקוגניטיביים.

מסלול התפתחותי משותף

הורים עוקבים בהשתאות אחרי התהליך המופלא שעוברים ילדיהם בשנת חייהם הראשונה, בעברם בתוך חודשים ספורים מהשמעת צלילים וגטיביים (התעטשות, פיהוקים, גיהוקים) להשמעת המיות ובהמשך למלמולי הברות – שלב שבו מתחילים להיבדל תינוקות שומעים מבני גילם כבדי השמיעה – ולקראת גילאי 9-12 חודשים הולך ומצטמצם מאגר

של שפת אמם לסמן נטיות בתוך מילים ולציין יחסים תחביריים בין מילים לשם תצורת מבעים (utterances) המייצגים משפטים בנויים כהלכה. כך ילד דובר עברית כבן שנתיים יוכל להגיד במפורש: "אני רוצה את העוגיות האלה" כשהוא מתאים דקדוקית את הפועל למינו – רוֹצֵה~רוֹצָה.

הדוגמאות הבאות לקוחות מאינטארקציות של שתי ילדות – ליאור עם אמה, וסיון עם אחיה הקטן – בציון גילן בשנים ובחודשים:

(3) הרכבת משפטים וצירופם באמצעים דקדוקיים
<ul style="list-style-type: none"> ליאור, 2:1: אימא, תרדי [tirdi] לי ת'מכנסיים. ליאור, 2:4: רוצה לשבת, תרימי את הרגליים. סיון, 3:0: לא לא, אתה אל תשים כאן את אלה, תשים את הפטרייה יותר בעומק. סיון, 3:4: הזאב ביער. תיזהר שלא יטרוף אותך.

ברצפי דיבור כדלעיל מפגינות הילדות כבר בגיל שנתיים את היכולת האנושית הייחודית של "יצירתיות גנרטיבית" – היכולת לייצר אין-ספור מבעים ומשפטים שמעולם לא שמעו, ואולי מעולם לא נאמרו בפי מי מקהיליית דוברי העברית בכלל. ועוד, עם הגיל הילדים לא רק מחברים פסוקית (clause) לפסוקית, הם גם מקשרים את הפסוקיות זו לזו באמצעות מיליות קישור כמו "ו-" או "ש-" (Dromi & Berman, 1986).

בשלב חשוב נוסף בהתפתחות ילדים בגיל טרום-בית-ספר מצרפים פסוקיות בשיח (discourse) רציף, כמודגם בקטעים ב-(4) מפי ילדות שהתבקשו לספר סיפור על מריבה (הסימן [מסמן סוף פסוקית כיחידה תחבירית-סמנטית בסיסית).

◀ המילה אור תשמש למנורה מסוימת בלבד. עם זאת ברור לכול כי רצפי צלילים כאלה משקפים "שפה". ברור הרבה פחות כיצד ילדים פורצים דרך זו אל עולם התקשורת האנושית, ובכך מגלים את היכולת הייחודית לרכוש שפה, האופיינית לכל בני האנוש, ולהם בלבד (Pinker, 1994; Suddendorf, 2013).

הדוגמאות ב-(1) לקוחות מתצפיות בילדים הרוכשים עברית כשפת אם, אולם הן מייצגות נאמנה תופעות מקבילות בשפות אחרות (Clark, 1993). יכולת זו משותפת לכל הילדים באשר הם, כל עוד הם (א) חשופים לדיבור אנושי בסביבתם המידית, ו(ב) אינם סובלים ממוגבלות (כגון חירשות או לקות מנטלית), המגבילה את יכולתם להפיק ידע הולם מהתשומה (input) הלשונית המופנית אליהם. ואמנם, יכולת זו אינה מובנת מאליה, שהרי כדי ליצור תקשורת ולהשיג את מבוקשו די לילד למשל שימשוך לאמו בחולצה, יגרור אותה למטבח ויצביע על קופסת העוגיות שהוא אוהב. במקום זאת ילדים עוברים תהליך הדרגתי, המוביל לניסוח מפורש של כל שברצונם להביע ולומר. כך לדוגמה בבקשו עוגייה, יעבור הפעוט כמה דרגות, כב-(2).

(2) המעבר להבעה ודבליית אוטונומית
<ul style="list-style-type: none"> אזה [eze] הדאיקטי-מצביע – מלווה במחוה של הצבעה גייה [giya] – רצף צלילי דמוי מילה לציין מילת היעד עוגייה נילי גייה [nili giya] – צירופן יחד של שתיים-שלוש "מילים"

לקראת אמצע שנת החיים השנייה שימושם של הילדים במילים נהיה קונוונציונלי יותר ואינו מלווה במחוות כמו הצבעה, ובהמשך יתחילו לחבר שתי מילים או יותר ברצף אינטונציוני אחד. בשלב מתקדם יותר יעברו לבניית יחידות תלויות-מבנה (structure-dependent) תוך שימוש בדקדוק

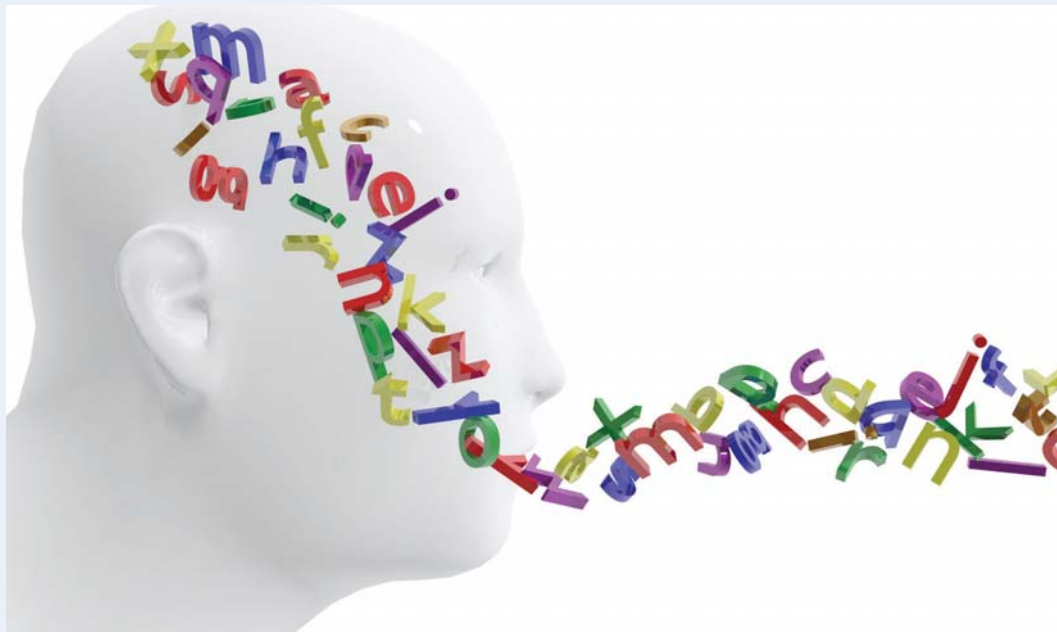
מנטלית) המגבילה את יכולתם להפיק ידע הולם מן התשומה (input) הלשונית המופנית אליהם. שלבי ההתפתחות שצוינו לעיל אינם ייחודיים לרכישת העברית כשפת אם אלא משותפים לכל השפות. אדרבה, מבחינת הרך הנולד אין שפה קשה יותר או קשה פחות. ממחקרים שהשוו בין ילדים דוברי שפות שונות התברר כי הפעוטות מתמודדים עם האתגר של רכישת עברית או אנגלית, טורקית או ספרדית, סרבית או סינית באותה הצלחה (Slobin, 1982; 1997). ראיות לטיעון זה עלו במחקר שנערך במקביל בארץ ובארצות אחרות בקרב ילדים ובוגרים דוברי שפות שונות (Berman & Slobin, 1994). מכולם ביקשנו לספר סיפור על פי אותו ספרון תמונות ללא מילים המתאר הרפתקאותיהם של ילד וכלבו בחיפושם אחרי צפרדעם שברחה. נמצא שהנבדקים הצעירים ביותר, בני 3-4 שנים, תיארו את התמונות לפי המבנה הדקדוקי-תחבירי הייחודי של שפת אמם: אנגלית, עברית, ספרדית, טורקית וכו', ובכך מאוששת כביכול הטענה, אליבא דאסכולת הבלשן נעם חומסקי, שרכישת שפה היא תהליך קצר ומהיר. ◀

(4) קטעים מתוך סיפורי מריבה

- א. אורית, 5:2: פעם אחת ביום הולדת של ילד אחד מהגן רבתי עם חברה שלי כי היא לא רצתה לשתף אותי במשחק חד, שתיים, שלוש]
 ב. מיכל, 5:4: אני תמיד רבה עם אחי (כ)שבליה הוא מפחיד אותי]
 ואומר לי] שיש לנו בחדר מפלצת]

הדוגמאות ב-(4) משקפות לא רק מעבר לבניית רצפים מעבר לגבולות המשפט הבודד אלא גם את היכולת לייצר שיח אוטונומי – תחילה בסוגת הסיפור האישי, ובהמשך בסוגות שיח נוספות (Berman, 2008).

המסלול ההתפתחותי ממלמולי הברות דרך מילים בודדות ועד להרכבת משפטים וסיפורים משותף לכל הילדים באשר הם, בתנאי כאמור שהם (א) חשופים לדיבור אנושי בסביבתם המידית ו-(ב) אינם סובלים מלקות (כגון חירשות או מוגבלות



הידע הלשוני הספציפי שעל הילדים להפנים בכל שלב התפתחותי שונה אפוא משפה לשפה, אולם המסלול ההתפתחותי שסורטט לעיל משותף לכולן.

גישות שונות, הסברים שונים

מערך התפתחותי זה מקובל על כל החוקרים, אולם הם נחלקים בשאלה מה מניע את התהליך וכיצד מסבירים אותו. אציין כאן בקווים כלליים שלוש גישות עיקריות לנושא, השואבות את השראתן מגדולי ההוגים בבלשנות, בפסיכולוגיה ובפילוסופיה של העת החדשה. הבולטים שבהם הם נעם חומסקי (1928), הבלשן האמריקאי הנודע, אבי המודל הגנרטיבי של דקדוק אוניברסלי, לב ויגוצקי (1896–1934), הפסיכולוג הרוסי, הוגה הרעיון של למידה חברתית-תרבותית, וז'אן פיאז'ה (1896–1980), האפיסטמולוג השווייצרי, מייסד תאוריית השלבים בהתפתחות הקוגניטיבית של הפרט.

בקצה האחד מצויים אנשי אסכולת הדקדוק הגנרטיבי-הפורמלי מבית מדרשו של חומסקי, המדגישים את המבנה הלשוני ומניחים שלילד מנגנון מולד של דקדוק אוניברסלי (בראש ובראשונה של התחביר). לדידם, מנגנון זה מורכב מעקרונות ומאילוץ פורמליים המשותפים לכל השפות והוא שמאפשר לילדים לעבור מהר וביעילות לידע שלם של שפתם, ובכך לממש את הגניוס הייחודי של האדם, שהרי מותר האדם מן הבהמה (Pinker, 1994).

בקצה השני, הדוגלים בגישה פרגמטית-חברתית מייחסים תפקיד מרכזי לתשומה הלשונית מהסביבה שבה הילד גדל כגורם התומך ישירות ברכישת השפה. לדידם, למידת שפה היא פן מרכזי בתהליכי סוציאליזציה כלליים, וההתנהגות הלשונית באה לשרת בראש ובראשונה תפקידי תקשורת בין-אישיים (Ninio & Snow, 1996).

בניסיון למזג את הקצוות, אנשי הפסיכולוגיה הקוגניטיבית והתפתחותית מדגישים את תצורת הידע (knowledge construction) אצל הילד. רכישת שפה

לצד זאת מחקרנו הראה כי ילדים בני 9–10 הפיקו סיפורים שנבדלו במובהק הן מאלה של אחיהם בגיל טרום-בית-ספר והן מאלה של המבוגרים. ההבדלים ניכרו לא רק בתוכן ובמבנה של סיפוריהם אלא גם בצורות הדקדוקיות, במבני הלשון ובמגוון הלכסיקלי שהשתמשו בהם. ממצאים אלה הביאו למסקנה כי רכישת שפת האם איננה מתמצה בשליטה במבנה המשפט הפשוט ובדקדוק אלא היא תהליך התפתחותי ממושך, עד להשגת שליטה בשימוש הנאות והמיומן בה למטרות תקשורתיות שונות. עוד עולה בבירור ממחקרנו כי תהליך רכישת השפה מושפע בעת ובעונה אחת הן מגורמי ההתפתחות הקוגניטיבית-חברתית הכללית והן מגורמים הנובעים מאופייה המיוחד של כל שפה ושפה.

ברור כי תוכן המשימה שונה משפה אחת לרעותה, ומהותה תלויה בשפה המסוימת שאליה חשוף הילד מינקותו. את השפעת הטיפולוגיה של שפת היעד ניתן להדגים במטלה של ילדים בעברית לעומת בני גילם במטלה באנגלית. פעוטות רוכשי-עברית בגיל שנתיים עד שלוש יתחבטו ברכישת המורפולוגיה, קרי הנטייות המשונות את צורת המילה כדי להביע קטגוריות דקדוקיות של זמן ושל התאם במין, במספר ובגוף וכו', כבצורות המסומנות ב-(א5) להלן. באנגלית יתמודדו הפעוטות באותו שלב התפתחותי עם בעיות תחביריות באשר למיקומם ולצורתם של פועלי עזר (דוגמת do, be, have, will) לשם הרכבת משפטי שאלה ושליטה, כב-(ב5).

(5) מוקדי התמודדות בעברית לעומת אנגלית

- א. אני לא אקח את החרוזים הירוקים. למה לקחת קובייה ירוקה?
- ב. I won't take the green beads. Why did you take a green block?



(6) שיטות מחקר הנהוגות בחקר רכישת שפה

- מערכים ניסויים – מטלות מובנות הבודקות הבנה, הפקה ושיפוט של מבנים דקדוקיים ופריטים לקסיקליים נבחרים.
- מדגמי שפה – מדיבורם החופשי של ילדים באינטראקציה עם מבוגרים, משני סוגים: מחקרים ארוכי טווח (longitudinal), הבוחנים תהליכים התפתחותיים לאורך זמן, ומחקרי רוחב. (cross-sectional) למדידת ידיעותיהם והישגיהם של ילדים בשכבות גיל שונות.
- הפקת טקסטים – נרטיביים, תיאוריים ועיוניים – לבדיקת דרכי ההבעה בשיח הרציף ולהערכת יכולת ההבעה בכתב כבעל פה בגיל בית הספר.

להדגמת סוגי הממצאים העולים ממחקרים בשטח אביא נתונים מתחום בנייני הפועל בעברית (דוגמת ◀

נעזרת במנגנוני למידה ובכישורים קוגניטיביים כלליים (כמו חיקוי, pattern detection וקטגוריזציה), המיושמים בתשומה הלשונית באמצעות כישורים ייחודיים (domain-specific) לשפה. על פי גישה זו, התפתחות הידע הלשוני מתרחשת תוך אינטראקציה הן עם סביבתו של הילד והן עם תכונות הטיפולוגיה הייחודית של שפת אמו, שלהן הילד רגיש כבר למן הגיל הרך (Karmiloff-Smith, 1992; Slobin, 1997). בתפיסתם את הילד כמשתתף אקטיבי בתהליך רכישת הידע הלשוני והתפתחותו שואפים הנוקטים גישה קונסטרוקטיביסטית לגשר על פני הדיכוטומיה Nature / Nurture, ידע מולד מול התנהגות נלמדת (Tomasello & Slobin, 2005). בכך מבקשים גם לקשר בין צורות הלשון ותכונותיה המבניות הצרופות, שאותן מדגישה הגישה החומסקיאנית, לבין השימוש בלשון ככלי תקשורתי, הנמצא במרכז הגישה הפרגמטיסטית-חברתית. מחקריי שלי שאובים, רעיונית-עקרונית ומתודולוגית-יישומית, בעיקר מגישה שלישית זו.

עדויות מן השטח

כדי לעמוד על הידע הלשוני של ילדים בני גילים שונים ודוברי שפות שונות מסתמכים החוקרים על ראיות משלושה מקורות עיקריים:

ילדות אלו יודעות לבנות משפט כהלכה, להשתמש באמצעים דקדוקיים לציון נושא תחבירי לעומת מושא ולהתאים את צורת הפועל לקטגוריות דקדוקיות (יאכלו ברבים, זוזי בציווי, נופלת בנקבה, ללבוש בצורת שם הפועל). אולם הן אינן מחליפות את ערך הבניין כדי לציין את המעבר ממשפט בעל פועל עומד למשפט בעל פועל יוצא, כלומר את ההבדל בין פעולה שמישהו עושה בעצמו (לעבור, לאכול) לבין פעולה שנגרמת בידי מישהו או משהו אחר (להעביר, להאכיל). בכך ילדות אלו, כמו רוכשי עברית אחרים בשלב התפתחותי זה, דומות לבני גילם דוברי אנגלית או הולנדית, שבהן שינוי בטרנזיטיביות אינו מחייב שינוי בצורת הפועל.

בסביבות גיל 3-4 הילדים כבר מחליפים את ערך בניין הפועל לפי מבנה המשפט שבו הוא מופיע, אולם לא תמיד על פי המקובל בשפה, כמודגם ב-(8) וב-(9).

(8) שלב ב - חילופי בניינים "שגויים" לציון שינוי בהקשר התחבירי-סמנטי

- א) 1. אורי, 3:7: הנה הבלון נירם (~ מתרומם)
2. מיטל, 3:10: המוצץ התאבד לי (~ נאבד)
- ב) 3. ארז, 4:8: זה מקטן את הבגדים (~ מקטין)
4. אורי, 5:6: יש לי משהו שישמיח אותך (~ ישמח)
- ג) 5. ניר, 3:7: אימא, האורז כבר בשול (~ מבושל)
6. יעל, 4:6: אני מאוד מעולבת ממך (~ נעלבתי)
7. שי, 4:10: הרגליים שלי יהיו מוקפות מקור (~ קפואות)

◀ **ישב~הושיב, לבש~הלביש~התלבש**. למערכת זו עניין טיפולוגי ייחודי, כאופייני לשפות השמיות, ומבחינת הידע הלשוני, בנייני הפועל מתייחדים בשקפם בריזמנית את צורת הפועל בלקסיקון, את תוכנה הסמנטי ואת מעמדה התחבירי במשפט. הדוגמאות המובאות להלן להצגת מסלול ההתפתחות של השימוש בבנייני הפועל לקוחות מן המקורות האלה: (א) נתונים ממערכים אקספרימנטליים מובנים לבדיקת התפתחות מערכת הפועל בעברית; (ב) תיעוד דיבורם החופשי של ילדים במחקרי אורך במעבדת המחקר שלי (מדגם חלקי נמצא בארכיון הבין-לאומי של שפת ילדים CHILDES) ודיווחי הורים ומחנכים (ג) סיפורים וטקסטים עיוניים שהפיקו ילדים ומבוגרים (Berman, 1993a, b; 1994, 2004, 2008; Berman & Slobin, 1994).

תחילה, בסביבת גיל שנתיים עד שלוש, רווחת התופעה המודגמת ב-(3) לעיל מפי ליאור בת ה-2:2 באמרה: "אימא, תרדי [tirdi] לי ת'מכנסיים" ובדוגמאות נוספות ב-(7):

א) שלב א - אין חילופי בניינים לשורש פועלי אחד

- א. סמדר, 2:3: מרים עוברת את כל הדפים (~ מעבירה)
- ב. קרן, 2:5: אבל מתי כבר יאכלו אותי (~ יאכילו)
- שלי, 2:7: ראיתי את הצעירים שלי לאבא (~ הראיתי)
- רונה, 2:8: אימא, זוזי לי את הכיסא (~ תזיזי)
- הגר, 2:9: אבל ככה את נופלת אותי (~ מפילה)
- אביטל, 2:11: ככה את יכולה ללבוש את הנעליים לברבי (~ להלביש)

קיימים בשפתם, ובכך נותנים ביטוי מילוני מקורי לתכנים סמנטיים כגון פעולה, גרימה או מצב סופי. בהמשך, תוך שימוש נרחב יותר בבניינים נפעל והתפעל, שני הבניינים הרווחים פחות, והמשמשים בעיקר לפעלים עומדים, מביעים הדוברים מעבר מעמדת מבצע הפעולה לעמדת מקבל הפעולה או החווה אותה. כך, כמודגם ב־(10), מבוגרים עוברים בקלות מבניין לבניין באותו שורש עיצורי, כבתיאור סצנות מספרון התמונות שהוזכר לעיל.

(10) הידע הבשל - שימוש בחילופי בניינים להבעת נקודת מבט

- שורש ת-ק-ע: ראשו של הכלב נתקע בכד שממנו ברח הצפרדע ונשאר תקוע שם עד ש...
- שורש ג-ל-י: הם קיוו לגלות סוף־סוף את צפרדעם האבודה אבל תחת זאת נתגלתה להם משפחה שלמה של צפרדעים ...

אצל הדובר הבוגר, המיומן, משמשים חילופי הבניינים בפונקצייה פרגמטית־דיסקורסיבית להבעת פרספקטיבות שונות על מצב עניינים נתון, יכולת הדורשת גמישות לשונית וקוגניטיבית כאחד.

דברי סיכום

לסיום נחזור לגישות השונות שהוצגו לעיל. לטענתי, תהליך רכישת השפה והתפתחותה הוא כה מורכב ורב־צדדי, שאי אפשר להסבירו באמצעות מנגנון בסיסי אחד. יוצא אפוא כי במידה מסוימת "כל הגישות צודקות".

להמחשת טיעון זה נעיינן שוב בדוגמאות מדיבורן של הילדות בנות השנתיים שהובאו ב־(3) וב־(7) לעיל - תרדי במקום תורדי, עוברת במקום מעבירה, יאכלו במקום יאכילו וכיוצ"ב. את ◀

בשלב זה הילדים כבר ערים לצורך לשנות את צורת הפועל לפי הקשרו התחבירי של פועל עומד כב־(א8) או יוצא כב־(ב8), אולם לא תמיד הם משתמשים בבניין המקובל בשפת הסביבה. מהדוגמאות ב־(א8) אנו למדים כי הילדים כבר מבינים היטב את המושג של מצב סופי־תוצאתי הנגרם מפעולות כגון לבשל, להעליב או להקפיא, והם גם יודעים שבעברית מביעים זאת באמצעות צורות המסומנות בתנועה u (מסימני הצורות הסבילות בעברית). בכך הילדים מגלים רגישות עצומה לאופייה הייחודי של העברית גם אם עדיין אינם שולטים במוסכמות הלקסיקליות במלואן. הצורות המסומנות אמנם "שגויות" מבחינת המקובל בעברית בת זמננו, אולם הן מעידות על ידע תחבירי וסמנטי עשיר, מורכב ומופשט. ידע דומה באידי ביטוי גם בשימושים המודגמים וב־(9).

(9) שלב ב (המשך) - מילוי פערים בלקסיקון

1. שחר, 3:7: ככה את מקרמת לי את הידיים (= מורחת בקרם)
2. אביטל, 4:1: תיראי איך אני מחללת (= נוסעת בחללית)
3. ניר, 4:5: אני מחריק את הכסא (= עושה שיחרוק)
4. שלי, 4:6: כמעט הצללת אותי באמבטיה (= גרמת לי לצלול)
5. תמר, 5:2: התה שלי כבר מלומן? (= שמת בו לימון)
6. שי, 3:5: הנה, יש לי אצבעות חנוכות (= כמו חנוכיה)

בשלב הבניינים שבין מצב של אי־ידיעת מערך בניין הפועל וחוסר התחשבות בו כגורם בשפתם (כב־7 לעיל) לבין השליטה בידע הבשל, ילדים מפגינים פן נוסף של יכולתם היצירתית: הם משתמשים במערכת הבניינים כדי להמציא פעלים אפשריים אך שאינם

משאבי הידע הלשוני

- היכולת הגנטית של ילדים בני אנוש לרכוש כל שפה.
- האילוץ הטיפולוגי המקנה רגישות מוגברת לשפת אם מסוימת.
- רמזים מהתשומה הלשונית בצורת שפה המופנית לילד (CDS = Child Directed Speech).
- יכולת פרגמטית לקשר בין תשומה זו למתרחש בסביבה החוץ-לשונית.
- התפתחות חברתית-אפקטיבית המקדמת שימוש הולם בשפה לפונקציות תקשורתיות בהקשרי שיח שונים.
- התפתחות קוגניטיבית ומוחית המאפשרת לאחסן, לשלוף ולעבד בעת ובעונה אחת וביעילות מערכות מידע מורכבות.

בריבוי גורמים אלה, כבהסברים השונים המוצעים לעיל, משתקף אופיים המיוחד של מדעי הרוח והעיסוק המחקרי בהם. כשמדובר ברוחו של האדם, לא כל שכן בנפשו של ילד ובידע שעדיין אינו בשל ומיוצב, אין בהכרח דרך אחת מוחלטת להשיב על כל הסוגיות, ואין מנגנון אחיד הפותר את כל התעלומות. רכישת הידע הלשוני והתפתחותו מושתתות על מכלול גורמים מבניים, מנטליים ותקשורתיים הפועלים בזמנית. שאלת השאלות היא מה הקשר בין גורמים שונים אלה וכיצד הם משתלבים זה בזה במהלך ההתפתחות. על אף יותר מיובל שנות מחקר אינטנסיבי בתחום, אין תשובה חד-משמעית על סוגיה זו, ואולי לעולם לא תהיה. סוגיית הפלא שברכישת שפה נשארת אפופת מסתורין, ואולי בכך קסמה המיוחד להורה ולחוקר כאחד.

◀ אי-סימון ההבחנה בין פעולה עצמאית לפעולה נגרמת, סימון שהעברית מחייבת באמצעות שינוי בניין הפועל (במקרה זה מבניין קל להפעיל), אפשר לפרש בדרכים שונות:

הסברים לנטרול ההבחנה הצורנית - פועל עומד ~ פועל יוצא

- הסבר לשוני: בניין קל, המשמש פעוטות גם בהקשרים הדורשים צורת הפעיל, הוא היחיד משבעת בנייני הפועל בעברית המאפשר פעלים עומדים (כגון לשבת, לבכות, לישון) ופעלים יוצאים (כגון לשבור, לפתוח, לקחת) באותה מידה.
- הסבר סביבתי-סטטיסטי: בניין קל הוא השכיח ביותר בשימוש בשפה בכלל ובשפה המופנית לילדים בפרט.
- הסבר תקשורתי-פרגמטי: ילדים מתייחסים למצבים ולאירועים מנקודת מבט אחת בלבד, בלי להתחשב בנקודת מבטו של השומע-הנמען.
- הסבר עיבודי-קוגניטיבי: פעוטות אינם מסוגלים להחיל בעת ובעונה אחת מכלול של אופרציות משולבות כנדרש לשם חילופי בניינים: הבחנה תחבירית בין נושא המשפט למושא, סימון דקדוקי של קטגוריות התאם (מין, מספר וגוף) וכן שינוי לקסיקלי באמצעות חילופי בניינים.

בכל אחד מן ההסברים האלה יש לטעמי מן האמת. מסקנתי מהעיון בהם היא שעל מנת לרכוש ידע לשוני ולשלוט במערכות שפת האם - דוגמת בנייני הפועל בעברית - ילדים נעזרים בכל האמצעים העומדים לרשותם, כלהלן.

מקורות

- Berman, R. A. (1993a). Marking of verb transitivity by Hebrew-speaking children. *Journal of Child Language*, 20, 641–669.
- Berman, R. A. (1993b). Developmental perspectives on transitivity: A confluence of cues. In Y. Levy (ed.), *Other Children, Other Languages: Issues in the Theory of Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 189–241.
- Berman, R. A. (1994). Formal, lexical, and semantic factors in acquisition of Hebrew resultative participles. In S. Gahl, A. Dolbey, & C. Johnson (eds.), *Berkeley Linguistic Society*, No. 20, 82–92.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. In *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, 9–34.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735–771.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E. V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dromi, E. & Berman, R. A. (1986). Language-general and language-specific in developing syntax. *Journal of Child Language*, 14, 371–387.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Harper Modern Classics.
- Slobin, D. I. (1982). Universal and particular in the acquisition of language. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 128–172.
- Slobin, D. I. (1997). The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual mind. In D. I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition: Vol. 5. Expanding the Contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 265–323.
- Suddendorf, T. (2013). *The Gap: The Science of What Separates Us from Other Animals*. New York: Basic Books.
- Tomasello, M. & Slobin, D. I. (2005). *Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

תודתי נתונה לגב' שובל שדה על עזרתה בעריכת המאמר ולתלמידיי לשעבר ולעוזרי המחקר במעבדתי באוניברסיטת תל-אביב, שסייעו לי בהכנת החומר.