

# יסודות שיריים ויסודות נרטיביים בספרי תמונה – מפגש מולטי-מודלי בין שירה, נרטיב ודימוי ויזואלי

ד"ר שרית יפרח

## תקציר

במחקר<sup>1</sup> זה אציע כי אחת האיכויות המרכזיות של ספר תמונה כסוגה בתוך ספרות ילדים היא היותו צומת שבו נפגשים יסודות שיריים ויסודות נרטיביים. קרי, בסוגת ספרי התמונה חוברים יחדיו רכיבים מתחום השירה, הכוללים מקצב, דחיסות, חזרה וצליל, ורכיבים מתוך הפרוזה, הכוללים את פעולת הגיבור ורצף האירועים. הדבר מתבלט על רקע אופיו המולטי-מודלי של ספר התמונה המעוגן במערכות יחסים בין אופנויות אחדות, ובעיקר בין אופנות ויזואלית לבין אופנות ורבילית.

במחקר זה הנחתה אותי המתודולוגיה של ניתוח מולטי-מודלי (בעברית: רב-אופני) של טקסט. ההנחה שעומדת בבסיסה של המתודולוגיה הזו היא כי הניתוח הלשוני המקובל בספרות לא מכיל את מרב המשמעויות שניתן להפיק מטקסטים רבי-אופנויות (Hallet, 2018) כדוגמת ספרי תמונה. לפיכך, ניתוח מולטי-מודלי יעסוק בהבניית משמעות מתוך האינטראקציה המתקיימת בין כמה אופנויות (אלקד-להמן, 2022) בסוגת ספרי התמונה.

הספרים שנחקרו הם: **ארץ יצורי הפרא** מאת מוריס סנדק (1984), **טינקרטנק** מאת נורית זרחי (2012), **לילה טוב ירח** מאת מרגרט ויז-בראון (2008), **אין שם אריה בכלל** מאת נורית זרחי (1992), **לבד על המרבד** מאת בריאן ווילדסמית' (1986), **רוני צוחקת** מאת ג'ון ויליס (2001), **ספר השתיקות (הממש חשובות!)** מאת אורן לביא (2018), **זרע של גזר** מאת רות קראוס (2008) ו**לילה חשוך אחד** מאת אורה איל (2015).

ממצאי המחקר מראים כי בין הטקסט הוורבלי, המכיל, לטענתי, יסודות שיריים ויסודות נרטיביים, לבין הטקסט הוויזואלי, מתקיימים יחסי גומלין ערים, המסייעים להפקת משמעות עמוקה, בבחינת שלם העולה על סך מרכיביו.

מאמר זה תורם למחקר ספרי התמונה, כסוגה בספרות ילדים שיש לה אפיונים ייחודיים, אסתטיים ורגשיים, ובתוך כך מחדש בהציגו למחקר העוסק בסוגה ספרותית זו עוד נקודת מבט.

**מילות מפתח:** ספר תמונה, מולטי-מודליות, ניתוח מולטי-מודלי, נרטיב, שירה

1 מאמר זה מבוסס על חטיבה מתוך עבודת הדוקטורט בנושא מדיום הטיפול הביבליותרפי שכתבה במסגרת לימודי תואר שלישי במחלקה לתרבות ופרשנות באוניברסיטת בר אילן, בהנחייתה של פרופסור רינה לפידוס.

## מבוא

ספר תמונה (picture book) הוא סוגה בתוך ספרות ילדים, שלה מאפיינים ייחודיים הקשורים למערכת היחסים המובנית בין האופנות הוויזואלית לבין האופנות הוורבלית. סוגה זו שייכת לטקסטים ומדיומים מולטי־מודליים, שכן היא מבטאת מערכת יחסים בין אופנויות שונות. המונח מולטי־מודליות (רב-אופנות) מתייחס פעמים רבות לשילוב בין טקסט, דימוי ויזואלי, צליל וכדומה ולפעמים לשילוב של יכולות חושיות (sense faculties) – אודיטוריות, ויזואליות, טקטיליות. אחת ההגדרות למולטי־מודליות מתייחסת לשימוש של שני חושים או יותר מבין החמישה לשם העברת אינפורמציה (Ellestrom, 2021, p. 41). במסגרת זו, ספר תמונה מגלם עוד סוג של מערכת יחסים שטרם נחקרה – בין היסודות הנרטיביים ובין היסודות השיריים המצויים בו.

לפיכך, המחקר הנוכחי מתייחס לכמה שאלות: מה נובע מארגון החומר הלשוני של ספר התמונה?: הפוטנציאל השירי שבו? האיכות הסיפורית שהוא מגלם? באילו אופנים ההיבט הוויזואלי משתר כל אחד מן המדיומים הללו – שירה ופרוזה – בספרי תמונה, ומה מספרת לנו מערכת יחסים זו?

תהליך המחקר כלל קריאה צמודה של הטקסט הוורבלי, וכן קריאה בטקסט הוויזואלי, הכולל איורים, פריסת העמוד ומיקום הדמויות על גביו, חילוץ יסודות מתחום השירה ומתחום הפרוזה, והצגת האופן שבו הופעתם בספרי התמונה תורמת להפקת משמעות מרובדת. היצירות הנבחרות במחקר הן יצירות מקור מן הספרות הישראלית לצד יצירות מתורגמות מספרות העולם והן: **ארץ יצורי הפרא** מאת מוריס סנדק (1984), **טינקרטנק** מאת נורית זרחי (2012), **לילה טוב ירח** מאת מרגרט וייז-בראון (2008), **אין שם אריה** מאת נורית זרחי (1992), **לבד על המרבד** מאת בריאן ווילדסמית' (1986), **רוני צוחקת** מאת ג'ון ויליס (2001), **ספר השתיקות (הממש חשובות!)** מאת אורן לביא (2018), **זרע של גזר** מאת רות קראוס (2008) ו**לילה חשוך אחד** מאת אורה איל (2015).

## ספרי תמונה – הגדרה ואפיונים

ספר תמונה (picture book) הוא, כאמור, סוגה בתוך ספרות ילדים, הכוללת ספרים מכמה סוגים החל מספרי צעצוע, פעוטות וטף, עבור לספרים מאוירים ללא מלל וכלה באפליקציות אינטראקטיביות שנפוצות בעידן הדיגיטלי (Sipe, 2012; Al-Yaqout & Nikolajva, 2015; Beauvais, 2015).

פעמים רבות חוקרים מתייחסים אל ספרי תמונה כאל חלק אינטגרלי מספרות הילדים, המדגישה את הצד הספרותי והסיפורי. בעשותם כך, הם זונחים את הצד הוויזואלי, וכן את הדינמיקה המתקיימת בין הפן הוויזואלי לפן הוורבלי (Nikollajeva & Scott, 2001).

אולם מערכת היחסים בין שני הפנים מאשררת הן את קיומו של כל אחד מהם בפני עצמו הן את קיומם זה לצד זה. לדוגמה, הקראה בקול רם מושפעת מהצד הוויזואלי של הטקסט כדוגמת

הטיפוגרפיה, גודלו של הגופן ועיצובו. אלמנטים אלה מרמזים כיצד להקריא את הטקסט בהטעמה נכונה (גרנות, 2013; גונן, 1995; Oittinen, 2003; Nikolajeva & Scott, 2001; Sipe, 2012). ברברה באדר (Bader, 1976), כפי שמצוטט אצל גרנות (2013), מחלוצות מחקר ספרי התמונה בארצות הברית, הגדירה את המושג "ספר תמונה" כדלקמן:

הפיקצ'רבוק הוא טקסט, איור ועיצוב כולל. הוא מלאכת ייצור ופריט מסחרי. הוא מסמך סוציולוגי, תרבותי והיסטורי ובעיקר הוא מזמן חוויה לילד. כצורת אומנות הוא נשען על התלות ההדדית בין תמונות למילים, על התצוגה הסימולטנית של שני דפים הפונים זה לזה, על הדרמה של הפיכת הדף.

באדר, מהראשונות שהעמידו את האינטראקציה בין האופנות הוויזואלית לאופנות הוורבלית כמרכזית לסוגה זו, ואף כוננה אותה, טבעה את הביטוי: "הדרמה של הפיכת הדף". בכך היא מכוונת למהות מרכזית של ספר התמונה: הוא מאפשר חשיפה מוגבלת, כל עמוד אמור להיקרא בקצב הנכון, משכו כדקה ולפעמים פחות – אלו נועדו להציג את הספר ולתפוס את תשומת לב הקורא (Moebius, 1986). גרנות (2013) סבורה כי זהו אלמנט ייחודי, אשר שימוש מושכל בו בידי היוצר מקנה לספר ממד של קריאה מעגלית אינסופית – מן ההתחלה לסוף ומהסוף להתחלה. גונן (1995) מדגישה כי העלעול הראשוני, שבמהלכו עוברות תמונות הספר במהירות לעיניו של המתבונן, הוא רכיב מכריע באשר לחיי המדף של הספר. שוורץ (2013), לעומתה, מדבר על קריאה כחזרה לחלקים מהטקסט וכתנועה של הלוח ושוב בין שתי האופנויות. גונן (2009) מציעה להבין את האיורים בספרי תמונה כבעלי איכויות אסתטיות וכיצירות בפני עצמן. בהיותם כאלה, הם משמשים מקור להזדהות, השלכה והתמרה ועליהם להיבחן כאובייקטים אסתטיים נפרדים.

חוקרים מציינים שלושה סוגי יחסים מרכזיים המתקיימים בין האופנות הכתובה לאופנות המאוירת בספרי תמונה: **יחסי ניגוד** (או ניגוד משלים), **יחסי הקבלה** ו**יחסי הרחבה**. יחסי ניגוד מתרחשים כאשר האיור (הפן הוויזואלי), מנוגד לטקסט (הפן הוורבלי). היינו, כשמילים ותמונות חוברות יחדיו כדי לתקשר משמעות שהיא מעבר למה שכל אחת מייצגת לבדה; יחס של הרחבה מתקיים כאשר הצד הוויזואלי משלים את הוורבלי, או להפך. לדוגמה, כאשר הציורים ממחישים או מדגימים בצורה מלאה יותר את משמעות המלים, או כשהמילים מרחיבות את התמונה, כך שמידע שונה משתי האופנויות יפיק דינמיקה מורכבת; יחס של הקבלה מתרחש כאשר קיימת חפיפה בין הטקסט לאיור, קרי, התוכן שנמסר באמצעות המדיום הוורבלי תואם את מה שנמסר במדיום הוויזואלי, גם אם ברור שלעולם לא תתקיים חפיפה מושלמת בין השניים, ותמיד יישמר פער מסוים בין הטקסט לאיור (Borodo, 2014; Oittinen, 2003; Nikolajeva & Scott, 2001). הבחנה זו בין סוגי היחסים בטקסט המולטי־מודלי חשובה, כיוון שהיא מעלה אל פני השטח דינמיקות ייחודיות ומעניינות, ואלה, בתורן, מזמנות דיון על הפערים הוויזואליים והוורבליים, ועל האופן שבו מתהווה משמעות.

המונח מולטי־מודליות (רב-אופנות) מתייחס פעמים רבות לשילוב בין טקסט, דימוי ויזואלי, צליל וכדומה, ולפעמים לשילוב של יכולות חושיות (sense faculties) – אודיטוריות, ויזואליות, טקטיליות. אחת ההגדרות למולטי־מודליות מתייחסת לשימוש של שני חושים או יותר מבין החמישה לשם העברת אינפורמציה (Ellestrom, 2021, p. 41).

הפרספקטיבה הישראלית מיעטה לייחד סוגה זו, וכללה ספרי תמונה תחת קטגוריית ספרות ילדים. גרנות (2013) הדגישה לפני כעשור כי העובדה שעד אז לא נמצא תרגום הולם למונח picture book מעידה על חוסר המודעות לנושא, ועל הצורך בקיום שיח והתבוננות ביקורתית על נושא איור ספרי ילדים בישראל. כמו כן, היא הותירה על כנו את המונח picture book, בתעתיק העברי – פיקצ'רבווק, מתוך הבנת הקשר הסימביוטי בין החלק המאיר לחלק הכתוב. עם זאת, בשנים האחרונות הולכת ומתרחבת בישראל ההבנה בדבר ייחודיותה של סוגת ספרי התמונה, ומתפרסמים יותר ויותר ספרי תמונה מקוריים ומתורגמים. בשנים האחרונות נכתבו גם עבודות החוקרות את הנושא מכמה היבטים (אלקד-להמן, 2022; גונן, 2022; הלר, 2022; סרצ'רדוטי, 2023) ובחודש אוקטובר 2021 נערך כנס בין־לאומי היברידי למחקר ספרי תמונה, שאירחה אוניברסיטת תל אביב.<sup>2</sup> ביטוי נוסף לעניין ההולך וגובר של חוקרים ישראלים בספרי תמונה הוא הכתרת שנת 2022 כשנת הפיקצ'רבווק בכתב העת המקוון הפנקס<sup>3</sup>

### סוגיית הנמען הכפול בספרי תמונה

סוגיית הנמען הכפול בספרות ילדים משמעה כי לכל סיפור ילדים קיימים שני נמענים: הילד הקורא את הסיפור (או זה שמקריאים לו) והמבוגר, שבוחר את הסיפור ואחראי להקראתו לילד. (גרנות, 2020; דנינו-יונה, תשע"ט; דר, 2007; סרצ'רדוטי, 2015, 2000; שביט, 1996; Arizpe, 2013; Nikolajeva & Scott, 2001). לדבריה של שביט "ספרות הילדים שונה מהספרות למבוגרים בכך שהיא נכתבת ונשפטת על ידי קבוצה אחת – המבוגרים, למען קבוצה אחרת – הילדים. מבחינת הטקסטים הנוצרים במערכת, פירוש הדבר הוא, שעליהם להביא בחשבון קהל יעד כפול: ילדים, שהם הקוראים הרשמיים של הספרות הזו, ומבוגרים, שהם השופטים שלה. כפילות זו גורמת לכך, שספרי הילדים נכתבים במסגרת מערכת כפולה של אילוצים, בוודאי יחסית לספרות למבוגרים" (שם, עמ' 8).

2 The 8<sup>th</sup> international Conference of The European Network of Picturebook Research Hosted by The Program of Child and Youth Culture, Tel Aviv University, 3-4 October 2021.

3 כתב העת המקוון הפנקס הכריז על שנת 2022 כשנת הפיקצ'רבווק במסגרתה פורסמו מאמרים העוסקים בהיבטי הפיקצ'רבווקס. <https://ha-pinkas.co.il/%d7%a2%d7%9c-%d7%90%d7%9e%d7%a0%d7%95%d7%aa-%d7%94%d7%a7%d7%95/?hilite=%D7%A9%D7%A0%D7%AA+%D7%94%D7%A4%D7%99%D7%A7%D7%A6%27%D7%A8%D7%91%D7%95%D7%A>

גם בקריאת ספרי תמונה, כסוגה של ספרות ילדים, משתתפים שני קוראים בו בזמן (דר, 2007; סצ'רדוטי, 2015, 2000; שביט, 1996). אפשר להסביר דרך סוגה זו משהו מהקשר בין הקורא בפועל, שאחראי על פענוח השפה הוורבלית הכתובה, לבין הקורא-הילד המתבונן בתמונה ומאזין. למעשה, נושא הנמען הכפול מעניין פי כמה וכמה בספרי תמונה כיוון שילדים קטנים, שהם קהל היעד של ספרות זו, אינם קוראים אוטונומיים, לפיכך הנמען הנוסף הוא גם המתווך בפועל (Arizpe, 2001; Nikolajeva & Scott, 2005; Hunt, 2013). המתווך הזה עשוי להיות הורה, מורה או גננת והוא, פעמים רבות, בבחינת "יוצר-מבצע" (צורן, 2009).

שאלת השאלה האם אי ידעת קריאה פוגע ביכולתו של הילד להפיק משמעות? או שאולי האוריינות הוויזואלית היא המובילה בהבנת היצירה? ניקולייבה וסקוט (2001) מדגישות ששאלת הנמען הכפול בספרי תמונה רלוונטית בשל היות הטקסט בלתי מוגדר (איזר, 1975). לדבריהן, הן מבוגרים הן ילדים, ממלאים פערים טקסטואליים וויזואליים, אולם כל אחד מהם עושה זאת בדרך שונה. התיווך נעשה בידי מבוגר אורייני, שמודע למאפייני הסוגה הספרותית ומבין את הקונבנציות הספרותיות, לדוגמה, כאשר הוא נדרש להקריא בקול רם או בהטעמה (שביט, 1996; Oittinen, 2003). פוגלמן-דבורקין (2022) סבורה שתפקיד המתווך לעודד את הילד לפתח רגישות כלפי התכנים העולים, ומתוך זה לעודד קריאה ביקורתית, באמצעות שיח והדהוד התכנים.

זאת ועוד, יש לתת את הדעת על קהל היעד של ספרי התמונה – קהל הילדים, שמורכב מאחרוני דור ה-Z (ילדי המילניום) ודור האלפא (שנולדו לאחר 2010). ילדים אלו נולדו לתוך העידן הדיגיטלי והשימוש הנרחב בטלפון החכם. זהו דור שמעדיף לצרוך מידע ויזואלי וגרפי על מידע ורבלי וטקסטואלי (גונן, 2009; ישי, 2015; רן ועמיתים, 2019), דבר שמתבטא בריבוי ספרי תמונה שהמלל בהם מועט והדימויים הוויזואליים רבים.

כלומר, קיים פער בין מועניה של יצירת הספרות, המבוגרים, לבין נמעניה, הילדים (לבנת וברעם-אשל, 2014). זהו פער שעלול לפגוע במידת ההזדהות של הילד עם היצירה הנקראת. ברם, לדידי דווקא הפערים הללו בהבנה, המזמנים פרשנות אחרת, הם המקומות שבהם מתגלה כוחו של הטקסט כמרחב לכמה סוגי קריאות ופרשנויות.

## **הפקת משמעות בספרי תמונה**

חוקרי ספרי תמונה תמימי דעים באשר לאופייה הייחודי של מערכת היחסים בין טקסט לאיור בספרי תמונה, אשר מובנית בתוך הגישה המולטי-מודלית (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015; Oittinen, 2003; Sipe, 2012). גישה זו מדגישה שמשמעות איננה מושגת באמצעות אספקטים ורבליים של השפה לבדם, כי אם באמצעות אופנויות נוספות הכוללות דימויים ויזואליים, מחוות, תנוחות, צבע ועוד, וכי הן אינן מדגימות את האספקט הוורבלי בלבד, כי אם משמשות מערכות נפרדות של סימנים, שמצליחות לכונן משמעות (אלקד-להמן, 2022; Sipe, 2012; Borodo, 2014).

(Beauvais, 2015). לדוגמא, מחקרים אחרונים (הלר, 2022; סצ'רדוטי, 2023) מצביעים על היכולת של האופנות הוויזואלית לחדד את ההבנה של הילד ולספק עוגנים בפיענוח הטקסט.

הפרספקטיבה של המחקר החינוכי והפרספקטיבה של מחקר הספרות מצביעות על מסקנות מעניינות: מצד המחקר החינוכי נמצא כי ספרי תמונה הם מדיום יעיל בעבודה עם ילדים. יעילות נמדדה ביחס להפקת משמעות, בד בבד עם התייחסות לפיתוח הערכה עצמית, כתיבה יצירתית, פיתוח יכולות קוגניטיביות ושפתיות (גונן, 2022; Al-Yaqout & Nikolajeva, 2013; Arizpe, 2013). מחקרים אלו העלו את חשיבות התיווך בעבודה עם ילדים – קריאה משותפת של הורים וילדים מעודדת מעורבות אקטיבית (Arizpe, 2013). כמו כן, הצביעו המחקרים הללו על יכולתו של ספר תמונה לשקף אידאולוגיות, ערכים, זהויות ויחסי כוח (אלקד-להמן, 2022).

יצירת משמעות בספרי תמונה העסיקה חוקרים רבים שתהו באילו אופנים ילדים מצליחים להפיק משמעות מיצירות השייכות לסוגה זו (Beauvais, 2015; Arizpe, 2013; Serafini & Reid, 2022). בובה (Beauvais, 2015) מצביעה על חוקרים שהופתעו מתגובות הקריאה של ילדים משום שהפקת המשמעות הייתה יצירתית ובעלת מעוף. אריצפה (Arizpe, 2013) ביקשה לעודד הבנה בין-תחומית ליצירת משמעות של ילדים בספרי תמונה, ומכוונת לגישה חקרנית ופתוחה, שאיננה מבוססת רק על ורבליזציה של ספר התמונה, אלא על גישה שהיא מעין הזמנה פתוחה ומתן מרחב לפוטנציאל הגלום בעבודה עם ספרים אלה. שוורץ (2013) מכוון להפקת משמעות פרטית ואישית של הילד מאיורי ספר התמונה כהיבט אחד של שחרור דרך אומנות.

מחקרים אלה מדגישים את אופיו הפוליסמי של ספר התמונה: בבסיסו מבנה רב-שכבתי שמפנה ומוביל לפרשנויות רבות. ילדים ממגוון גילים מפיקים משמעויות שונות (דנינו-יונה, תשע"ט; Sipe, 2012; Kaindl, 2013). אף ספרים שממבט ראשון נראים פשוטים ביותר דורשים מיומנויות מורכבות של אינטרפרטציה. אלקד-להמן (2022) מצביעה על כך שקריאה בספר תמונה פוסטמודרני מצריכה אוריינות ויזואלית ואף ורבלית מתוחכמת מצד הקורא, שידוע לעשות שימוש ביקורתי בתהליכי חשיבה ושיפוט אסתטי.

על מנת להפיק משמעות עמוקה מספרי תמונה על הקורא להתייחס לכל המערכות הסמיוטיות המשוקעות בהם, כדי לחוות באופן מלא את האנסמבל המולטי-מודלי (גונן, 2022; Serafini & Reid, 2022). לשם כך, על הקורא הצעיר, לעיתים אורייני ולעיתים לא, לתת פשר לטקסט הוויזואלי ולטקסט הוורבאלי ולזיקות המתקיימות ביניהם.

על כן, הפקת המשמעות קשורה לתגובות קריאה אותנטיות של ילדים מחד גיסא, ולהישענות על תיווך מבוגרים מאידך גיסא. להפקת המשמעות בשני המקרים יש קשר ישיר לאינטראקציה בין איור למלל.

## יסודות שיריים ונרטיביים בספר תמונה

מלבד המולטי־מודליות המגדירה יחסים בין אופנות כתובה לאופנות ויזואלית, מחקר זה בודק איכויות ספרותיות אחרות הקיימות בספר התמונה – שריות ונרטיביות<sup>4</sup> – ותרומתן ליצירת המשמעות של היצירה.

אמרתו המוכרת והידועה של קולדריג': "פרוזה – המילים במיטב סדרן, שירה – מיטב המילים במיטב סדרן" (מצוטט אצל גולדברג, תשכ"ו, עמוד י'), מחדדת את העובדה שחומר היצירה גם בפרוזה וגם בשירה היא המילה הכתובה, אולם אופן השימוש בה מכתוב אופני התבוננות שונים והבנה מסוג אחר. פישלוב (תשנ"ט) הסביר כי ארגון של חומר לשוני בצורה מסוימת, הופך אותו לבעל פוטנציאל שירי מובהק או לבעל פוטנציאל של פרוזה.

ספר תמונה מספר סיפור, יש בו רצף של אירועים, קיימות בו דמויות ומערכות יחסים, יש בו אירוע מחולל ונקודת תפנית. אך מצויים בו גם יסודות מתוך השירה שכוללים מקצב, צליל, חזרה, דחיסות ותהום מהבהבת.

תבחין מרכזי לשירה הוא דחיסותה הלשונית, מה שמציין המושג הגרמני – דיכטונג (Dichtung). שירה מספרת את העולם, כך על פי תאורטיקנים ומשוררים (ברם, 2020; ביאליק, 1954), כיוון שהיא בבחינת מעט המחזיק הרבה (גולדברג, תשכ"ו). הצמצום הזה, מאבני היסוד של השירה, הופך כל בחירה של מילה למדויקת וכזו המכילה עובי היסטורי, תרבותי וגיאוגרפי. הדחיסות הזו קשורה, להבנתי, לדבר נוסף שביאליק מכנה "תהום מהבהבת".

בחיבורו המוכר **גילוי וכיסוי בלשון** מדמה ביאליק (1954) את הפרוזה לאדם שהולך בלא פחד ומורא על פני אגם קפוא העשוי מקשה אחת, בתוך שהוא מדחיק את עומקו של האגם והסכנה הכרוכה בהליכה עליו. את אומנות השירה, לעומת זאת, מדמה ביאליק לאותו אדם שהולך על האגם הקפוא בשעה שהוא מתחיל להפשיר, מצב מסכן חיים לכל הדעות. הוא מבין שעליו להיזהר – אם יניח רגלו על פני גליד קרח פרק זמן ארוך, עשוי הקרח להפשיר והוא ייפול. ומתחתיו אגם עמוק, שביאליק קורא לו תהום. אבל אין זו רק תהום שמכלה כוחותינו מאימה, אלא תהום שקורצת לנו, מפתה אותנו להביט בה. לאמור, בשירה יש סכנה כיוון שהיא חושפת אמת שאנו כמהים לה, אבל איננו יכולים לשאת אותה בצורה ישירה, בלא תיווך, לכן היא נותנת לנו הצצה חטופה לאמת הזו. ברם (2020) מוסיף ומתאר את לשון השירה כלשון המצביעה על ממד מהותי של קיומנו הלשוני המתגלה רק בשעת משבר: "... בשעה שמשתבשת הלשון הנורמטיבית ואינה יכולה לשמש עוד כאמצעי לתכלית שאנו מבקשים או למימוש הקשר עם הזולת" (שם, 55). לפי ביאליק, השירה מתייחדת ביכולתה למצוא מילים, צירופים וביטויים חדשים לתיאור מצוקות ומשברים ששפת היום־יום אינה מצליחה למצוא.

4 בהערות לפרק הראשון לספרו של סארטר **הספרות מהי?** מציין ברינקר שבכל שירה יש פרוזה, כשם שכל פרוזה מכילה גם שירה. (שם, עמ' 59).

במילים אחרות, בשירה יש מבט ישיר לתוך הדבר עצמו, ודחיסותה של השירה קשורה במישרין לאופייה המכוון לחשוף אמיתות.

מרבית ההגדרות לשירה (poetry) יכללו התייחסויות לשני היבטים מרכזיים בה: להיבט התוכני ובתוכו מטפורות, סמלים ואימג'ים, ולהיבט הצורני שכולל חריזה, חזרה, מצלול, משקל וכיוצא באלה (אוכמני, 1992; גולדברג, תשכ"ו; זנדבנק, 2002; זנדבנק, 1990). לפי אוכמני (1992) השירה "היא צירוף של מילים בטורים ריתמיים, ארגון סגולי של מילים, תוך מיוזג הערכים הצליליים-מוזיקליים, המטפוריים והמושגיים שבהן... השירה איננה "משתמשת" במלים – היא יושבת בתוכן". איכויות שיריות מוגדרות, כאמור, לפי פרמטרים צורניים ותוכניים. עם זאת, רק אם יתקיימו כמה פרמטרים בו בזמן וזה לצד זה, תצמח הגדרה מוצלחת לשירה (זנדבנק, 2002; פישלוב, תשנ"ט). זרחי מסכמת זאת כך: "אירוע שירי זה אירוע מוחי, קשור בחוויה מיוחדת, שלא קורית כל רגע, אז הוא בא עם השפה שלו" (אצל ישורון, 2016, עמ' 492).

המושג נרטיב רווח בדיסציפלינות שונות והשימוש בו תכוף (דינגוט, 2010). לצורך מחקר זה אשתמש בהגדרת הטקסט הסיפורי כסיפר (narration) של סדרת אירועים בדינמיים (בשונה מטקסטטים עיתונאיים, משפטיים, היסטוריים וכיוצא באלה). מכך נובע מהלך תקשורת שבו מועבר מסר מן המוען לנמען. כמו כן, מודגש אופיו המילולי של המדיום הספרותי שבמסגרתו מועבר השדר (רמון קינן, 1984). במובן הזה, שירה ופרוזה דומות הן בהבנתן כמערכות תקשורת שבהן מועבר שדר לנמען מסוים, הן בהבנת אופיין המילולי.

אריסטו הצביע על ארגון האירועים כמרכיב החשוב ביותר במדיומים של תרחישים, ולכך הוא מוסיף את פעולת הגיבור. לדידו, החיים האנושיים מיוצגים באומנות באמצעות פעולות, לכן, גם ייצוג הדמויות חייב להיעשות באמצעות מעשיהן, ואלה יעידו על תכונותיהן, טיבן ומגרעותיהן. וכך, במקום לומר שהגיבור ביישן/אמיץ/גאוותן – יעידו עליו פעולותיו. העיקרון הקולנועי "הראה, אל תספר" מתבסס על כלל זה של אריסטו. מאפיין זה תקף במיוחד בספרי תמונה, מכיוון שהללו מייצגים פעמים רבות איכויות קולנועיות: הדבר מתבטא בזוויות צילום/אור ייחודיות כמו תקריב ("קלוז אפ") וצילום מכוון ("לונג שוט").

הצגת שיר כספר תמונה אינו רעיון חדש (Cheetham, 2021). מוכרות יצירות מקומיות ובין לאומיות מהשנים האחרונות שהפכו שירים לספרי תמונה. כך ניתן למצוא את השיר "כובע קסמים" מאת לאה גולדברג שיצא לאור בשנת 2005 כספר תמונה שאיירה רינת הופר. מחקר זה מתבונן בספרי תמונה כיצירות שנכתבו במקור כסיפורת לקהל יעד של ילדים, ולא לאדפטציות הנעשות לאחרונה לשירי ילדים (ומבוגרים) המופיעים בפורמט של ספר תמונה. בתור שכאלה, הן מציגות מורכבות באופן שבו מתנהלים יחסים בין אופנויות ורבליות, הכוללות אלמנטים מתחום השירה, ואופנויות ויזואליות. רעיון דומה מנסחת צ'ית'ם (Cheetham) במאמר משנת 2021, לפיה בספרי תמונה רבים

הטקסט הוורבלי מאורגן פיזית כך שניתן לזהותו כשיר (poem) דרך המאפיינים הצורניים של אורך השורות, החריזה והחזרה.

טענתי מעט שונה. להשקפתי, ספרי תמונה רבים הם בעלי יסודות שיריים ונרטיביים בו בזמן. הם מכילים יסודות הן מתחום השירה הן מתחום הפרוזה, והיותם טקסטים מולטי-מודלים שמתקיימים בהם יחסי גומלין בין האופנויות השונות תורמת ליכולת להפיק מהם משמעות עמוקה. כלומר, הפן הספרותי בספר תמונה מדגיש כי לפנינו יצירה ספרותית המתפקדת הן כסיפור הן כשיר.

להוכחת טענתי, בחנתי את הדרכים שבהן יסודות מתחום השירה כגון, צליל, חזרה, מקצב ודחיסות בספרי תמונה לילדים משולבים עם יסודות מתחום הפרוזה, הכוללים מארג של אירועים ודמות מובילה ואקטיבית. קשרתי בין אפיונה של השירה כדחוסה לבין המושג "תהום מהבהבת" אליבא דביאליק. המפגש בין היסודות הללו מתקיים במסגרת הטקסט המולטי-מודלי, ובעיקר באופנות הוויזואלית המציגה איווים, פרישת העמוד ומיקום הדמויות על גביו.

בחלק הבא אקרא קריאה צמודה בטקסט הוורבלי בכמה ספרי תמונה לילדים, אנתח את הרכיבים הוויזואליים המיוצגים בהם, את היחסים בין האופנויות הוויזואליות והוורבוליות ואת האופן שבו הם משרתים את האיכות השירית והנרטיבית של היצירות.

## **יסודות שיריים בספרי תמונה לילדים**

### **דחיסות לשונית ותהום מהבהבת**

תיאור של חוויות מורכבות שהן בבחינת תהום מהבהבת ניתן למצוא בספרי תמונה לילדים כחלק ממגמה הולכת ומתרחבת לייצג חוויות מורכבות בספרות ילדים (שיכמנטר, 2016). כך קורה בסיפור **טינקרטנק** מאת הסופרת נורית זרחי והמאייר דוד פולונסקי, שבמרכזו תהליך של כינון זהות דרך חיפוש שמוליד זרות ובדידות קיומית. זרחי, ידועה כמי שמביאה בכתביה לילדים תכנים כואבים, מדממים, שארוגה בהם אמת חדה ובלתי מתפשרת.

די לחשוב על שם הספר כדי להיווכח שלפנינו לא עוד סיפור על דימויים כוזבים של ילדים וילדות, אלא תיאור חד ונוקב של היבטים אחרים הקיימים בילדות. טינקר, לא בל כמובן, אלא טנק, היא ילדה שמחפשת את זהותה הפנימית העמוקה והאמיתית. היא חיה בעולמן של הפיות ומגלה שאינה שייכת לשם. מכאן מתחיל החיפוש שלה. הסיפור פותח בקריאה:

זוזו, זוזו, טינקרטנק מתקרבת!

חבורת הפיות מתפזרת לכל עבר, אבל זה כבר מאוחר. (עמ' 1)

זוהי קריאת אזהרה לחבורת הפיות שיזהרו מפני כובד תנועותיה של טינקרטנק, חסרת הקורדינציה והמגושמת, ששוברת ומפילה. והמספרת ממשיכה:

מאז הבוקר הצליחה טינקרטנק לשבור  
שלושה עננים, שתי צמרות צעירות,  
להפיל קן עורבים, למעוך שיח תותי יער  
ועכשיו את עוגת יום ההולדת  
של המלכה קלרדה דה גרם. (עמ' 1)

טינקרטנק מתנצלת על מי שהיא אבל אינה זוכה למחילה, והמלכה מודיעה לה שהיא מגורשת מהממלכה כיוון שהיא מוציאה שם רע למשפחה שלהם, משפחת הקלים. במלים אחרות, היא מגורשת מקבוצת ההשתייכות הראשונה והיחידה שלה. היא מגיעה ליער אפל ופוגשת עורבת שמתיישבת על כתפה ומלווה אותה במסעה ובשאלות שהיא שואלת. היא שומעת את רחשי ליבה הכמוסים ועוזרת לה להגיע למומחה. המומחה מתייג אותה כ"תופעה מעניינת" כיוון שלדידו היא חסרת הגדרה וזהות. אבל היא איננה מעוניינת להיות תופעה או מושא למחקר אלא לגלות מי היא, ועל עניינו בה היא משיבה "לא... אני חושבת שאני בטעות" ומבקשת את עזרתו. המומחה, האמון על המדע והאובייקטיביות, עונה לה תשובות אמפיריות וזו לשונו:

פיה, חושבת, רוצה, מתבלבלת, נבהלת, נוסקת,  
צוחקת, מתנגשת, נרגשת, עיקשת, בוכה, נוחתת, זריזה,  
איטית, כבדה... מצאתי, מצאתי! צוחק הפרופסור,  
את ילדה. (עמ' 15)

דרך הסדק שנפער באגם הקפוא הזה מתגלה עולם מנוכר. השפה הוויזואלית של פולונסקי היא הגליד הראשון עליו מניח הקורא את רגלו. דמויותיו המאורות של פולונסקי מאורות כדמויות טיפוסיות אבל כוללות טוויסט: הפרופסור הוא שמן וחביב אבל הבעת פניו מחשידה; הילדים נראים אבודים אולם מבטם מאיים; המלכה קלרדה דה גרם היא רזה ונסיכית, אבל זוויות הפה יורדות למטה והיא נראית מרושעת, דבר שמובלט על רקע כיסוי פניה במשקפי שמש גדולים. דרך משקפי השמש העדכניים משתקפת דמותה של טינקרטנק, כדי להדגיש את הניגוד בין השתיים, זו ששייכת וזו שאינה שייכת. קרי, מילותיה של המלכה ("את אסונית... את מוציאה שם רע למשפחה שלנו...") מבטאות את מורת הרוח של קלרדה המלכה. אבל האיור שלה: משנסת מותניה, שתי עוזרותיה מתחת לבתי שחיה, פרחים שזורים בשיערה הצהוב, גבותיה דקיקות כמו שפתייה, המביעות שאט נפש ורשעות. בצורה זו היחס בין האיור לטקסט הוורבאלי הוא יחס של הרחבה. האיור משלים את האינפורמציה החסרה על אודות המלכה, ואף מרחיק לכת בנוגע לרשעותה.

זרחי מעלה שאלות רוטטות ביחס לכינון הזהות אצל ילדים ואינה חוששת מלהציג עולם אפל ובו דמויות שאינן מעוררות סימפטיה. החיפוש של טינקרטנק אחר זהותה מביא להתמודדתה

עם סיטואציות מפחידות ודמויות אפלות שמגבירות את תחושות הניכור והבדידות. התכנים הללו מונכחים דרך מאבק הפרט עם קבוצת השווים (קלרדה דה גרם והפיות), מול אנשי המדע (הפרופסור), וכן דרך הדמות המיטיבה היחידה בסיפור – העורבת, מיס עֹבְרֵיָן. כל אלה הן נקודות מבט שמצטלבות בשאלה האימננטית לכינון זהות – מי אני, וכשאיני לעצמי – מה אני?

אבל לא רק חיפוש אחר זהות מוליד התמודדות עם תכנים מורכבים. אף חוויות שקשורות לחרדה ופחד, תמות מרכזיות עבור ילדים, מופיעות בספרי תמונה לילדים. כך קורה בספר **לילה טוב ירח** מאת מרגרט וייז בראון שאייר קלמנט הרד, שבו אנו מתוודעים לדמותו של ארנב המנסה, ללא הצלחה, להירדם. האיור מציג מיטה סתורה בתוך חדר ילדים, חפצים יום-יומיים ושגרתיים (מסרק, קערה) אבל גם שני שעונים, וחלון דרכו ניבטת דמותו של הירח.

ההיבט הטמפורלי ביצירה מקבל מקום מרכזי ומיוצג על ידי השעונים והירח. האיור מציג שני שעונים כסימבול לזמן קונקרטי. מדוע שני שעונים ולא אחד? מה איור של שני שעונים מספר לקורא? הירח מופיע ברוב איורי היצירה כדמות המלווה את הארנב. ונוסף על כך, מופיע דרך האופנות הוורבלית במשפט החוזר על עצמו "לילה טוב ירח" ובשם היצירה. כלומר, הירח והשעונים הם אלמנטים ויזואליים וורבליים המייצגים את חלופי הזמן ומהדהדים את החרדה של הארנב ושל ילדים רבים מפני פרידה וסיום היום. הללו מסמלים חרדה מפרידה אחרת ובלתי נמנעת, היא חרדת המוות.

חרדת המוות היא אפוא תהום מהבהבת נוספת שמועברת לקורא הצעיר דרך איורים תמימים, במקצב איטי, שמילותיו ספורות ופשוטות והיא לכאורה תמימה וחפה מכל עיסוק משמעותי במהות החיים.

פחדים קונקרטיים כמו חרדת זרים ופחד מחיות גדולות ומסוכנות ניתן למצוא בספר **אין שם אריה** אף הוא יצירה של נורית זרחי לאיוריה של הילה חבקין. יצירה זו מובאת דרך נקודת מבטם של ילדים היוצאים לשחק בגינה, שם הם רואים אריה בכל מקום שבו הם משחקים: "כשאנחנו יוצאים מן הבית, סוגרים את הדלת, יורדים במדרגות, חוצים את הכביש ונכנסים לגן השעשועים – אנחנו לא רואים שום אריה" (עמ' 1).

עלילת הסיפור מלווה את הילדים בתחנות שונות בגן השעשועים: בארגז החול, בנדנדות, בין העצים, והמשפט "אין שם אריה בכלל" חוזר על עצמו בכל פעם בגרסה מעט שונה. קיים מתח אירוני בין שתי האופנויות: האופנות הוורבלית שמגולמת במשפט "אין שם אריה בכלל" והאופנות הוויזואלית שמציגה איורים של אריות מופיעים ונחבאים בין ענפי העצים, כרגלי שולחן, בארגז החול, מתחת לנדנדות, כגזע כרות וכצללית חומה בארגז החול. המתח הזה שמבטא יחסי ניגוד בין האיור לטקסט, נועד להמחיש את הימצאותו של האריה בדמיונם של הילדים, ושדמיון זה חד ונוקב והוא, לעיתים, שווה ערך לפחד ממשי מדבר מה אמיתי.

הפחד מיוצג אפוא באמצעות שתי האופנויות: דרך האיור המציג אריה בתחנות השונות בגן השעשועים ודרך המשפט החזרתי המופיע בגרסאות שונות, והשזור לאורכו של הסיפור והוא "אין שם אריה בכלל".

לבד מזאת, מונכחת חרדת זרים דרך המשפט "אף אחד לא יוצא משם ופותח את השער בחריקה ולא אומר: "תכנסו, תכנסו פנימה, תראו כמה מעניין מה שקורה בפנים" (עמ' 10). לצידו מופיע איור של אישון, דמות מעט מוזרה, עם מצנפת לראשה ממחוזות אחרים. האישון, אף הוא פרי דמיונם של הילדים, מצטרף לפחד מחיות גדולות וממחיש את הסצנה הנרקמת במוחו של ילד ובה החשש מפני פיתוי מבוגרים, כדוגמת אזהרות הורים לילד לא לדבר עם זרים.



מתוך **אין שם אריה** מאת נורית זרחי, איור: הלה חבקין (דביר, 1992)  
(האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת כנרת, זמורה, דביר)

אם כן, חרדת זרים ופחד מפני חיות גדולות ומאיימות דרים בכפיפה אחת אצל הילד. זרחי מעניקה לילד הקורא אפשרות להשתהות ולהתבונן בחרדות ובפחדים מתוך המרחב המוגן שהספרות מכוננת ומתוך המרחק האסתטי המגן עליו.

ברם הפחדים האמיתיים, כך נראה, נובעים מן התכנים המצויים בעולם הפנימי. ביצירה **ארץ יצורי הפרא** שכתב ואייר מוריס סנדק, נשלח מקס אל חדרו עקב התנהגות פרועה ומשולחת רסן. הוא מדמה את עצמו כמלכם של יצורי הפרא, שהם לא אחרים מאשר מפלצות, ומצליח לכוון את מלכותו רבת ההוד שם.

המפלצות המדומיינות בעיני ילדים, פעמים רבות, הן חסרות זהות ופנים. הן רוחשות מתחת לפני השטח וחוברות לפחדים מסוגים ומינים אחרים. סנדק הצליח לבטא באיוריו את הפחדים הקמאיים ביותר, שנטועים עמוק בתרבות המערבית. היום הדבר נראה לנו מובן מאלי, אבל בשעת יציאתו לאור של הספר (1976) הוא זכה לתגובות מעורבות. אחת מהתגובות הללו הייתה של לא אחר מאשר הפסיכולוג וחוקר הספרות ברוננו בטלהיים, שחיבר את הספר **קסמן של אגדות**. בטלהיים התנגד לאיוריו של סנדק בטענה שהם מפחידים מדי (מצוטט אצל אויטינין, 2018; Oittinen, 2003).

ברם, סנדק העניק למקס, גיבור הסיפור, יכולות וכוחות לשלוט באותם יצורים. הללו מתגלים, על אף חזותם המאיימת, כיצורים ילדיים, שובבים ובעיקר לא מזיקים. מקס מוכתר למלך שלהם ופוקד עליהם פקודות שונות, אחת מהן היא שליחתן לישון ללא ארוחת ערב. פעולה זו מהדהדת את מעשיה של אימו, ונמצאת ברקע כל הזמן. הוא לא שוכח את היותו ילד שנענש בידי אימו, אבל הוא יוצא למסע שבו הוא כל יכול. האומניפוטנטיות הזאת מעניקה לו כוח לשרוד את מסע ההתבררות הזה, לצבור כוחות והון פוליטי מדומיין. בתום המסע הוא יחזור להיות מי שהוא, ילד שגבר על פחדים עמוקים שנעים ממפלצות איומות וחסרות שם ועד לכעסה של אימו.

כך, בחסות הצמצום והדחיסות, האגם של הסיפור ממשיך להיבקע באופן שבו התמות הללו נוגעות בחוויות כלל אנושיות וקיומיות כמו חיפוש זהות, ניכור וחרדת מוות, מחד גיסא, ובתמות הספציפיות לילדים כמו פחד מזרים, מחיות גדולות וממפלצות, מאידך גיסא. הללו מיוצגים דרך האופנות הוויזואלית והאופנות הוורבלית ומספרות על התהום המהבהבת שמובאת בארגון לשוני דחוס, שהשירה מנחילה לנו. האגם הקפוא שמממשיך להיסדק מפשר לאיטו, לופת את הקורא באמיתות נוקבות, הכרחיות וקשות.

## מקצב

מקצב בשירה מניח כי לכל שיר מנגינה פנימית. הוא מוגדר כקצב ברור בעל דגשים מסוימים, ומטרתו להגיע לסדר מסוים (גולדברג, תשכ"ו). סברה אחרת היא כי הצורך האנושי במקצב קשור בחוויה בסיסית טרום הלידה, והיא מקצב פעימות ליבה של האם שחווה העובר, ואחרי הלידה, מקצב הערסול וההרגעה (לבנת וברעם-אשל, 2014). חובב (1986) טוענת כי גיוון ריתמי בשירי ילדים הוא הכרחי כדי שהשיר ייטמע וייקלט בלב הילד. היצירה **ארץ יצורי הפרא** מוסרת, כאמור, את קורותיו של מקס, שנשלח לחדרו עקב התנהגות לא נאותה. אבל החדר הזה הופך ליער שדרכו מגיע מקס

למקום קסום ומכושף. היצירה ניחנה במקצב מוסיקלי שנשען על שני רכיבים: הראשון קשור באורך המשפט בסיפור, והשני קשור בטכניקת איור מסוימת.

המשחק באורכי המשפט מהווה טכניקה טקסטואלית להעברת הקצב של הסיפור (ברוך, 2007; גולדברג, תשכ"ו; Oittinen, 2003). לפי אויטינין, ביצירה זו המקצב השירי נקבע באמצעות שינוי אורכי המשפט לסירוגין (Oittinen, 2018; Oittinen, 2003):

בלילה בו לבש מקס את חליפת הזאב שלו והשתולל ועשה צרות ממין אחד  
וממין אחר –

קראה לו אמא שלו "יצור פרא!"

ומקס אמר: "אני'אכל אותך!"

ואז היא שלחה אותו לישון בלי שום ארוחת ערב.

בלילה ההוא התחיל פתאום יער לצמוח בחדר של מקס

והוא גדל –

וגדל –

עד שהתקרה נעלמה מאחורי שיחים מטפסים

וכל הקירות מסביב היו לעולם הגדול שבחוץ. (עמ' 1–11)

הציטוט מציג את השינוי באורכי המשפט. בחלק הראשון המשפט הפותח את הסיפור הוא ארוך, ולאחריו מופיע משפט קצר בן שתי מלים. המשפטים השני והשלישי הם באורך בינוני ואילו המשפט האחרון ארוך יותר מאלו שקדמו לו. לכל אורך היצירה, כך לפי אויטינין, אורך המשפטים משתנה לסירוגין.

זאת ועוד, סנדק מקדיש את כפולות העמודים 23–28 לאיורי מסיבת ההמלכה של מקס, בלא תוספת של מלל. דבר זה עוצר את שטף הקריאה והוא בבחינת השקט שבין הצלילים. במסגרתו הקורא אינו זקוק למילים ומצליח לקרוא את הבעות פניהם ותנוחות גופם של מקס והיצורים, דבר שתורם למקצביות הסיפור.

המקצב נתמך גם באמצעות טכניקת איור ספציפית שנקראת איור חוטים או נימים דקים (Capillarity)<sup>5</sup>. טכניקה זו מוסיפה לאנרגיה הטעונה שמקס נמצא בה ומסייעת למקצב של הסיפור. הקורא מעלעל בין דפי הספר, במהירות או באיטיות, וסורק את הדימויים הוויזואליים.

---

5 לפי מוביס המושג Capillarity מתייחס לטכניקה של שרבוט קווים דקים, דמויי נימים, שמצביעה על אנרגיה ויטלית וטעונה. (שם, עמ' 151)

דוגמא נוספת למקצב שירי בספר תמונה מופיע **בלילה טוב ירח**. הסיפור פותח במילים  
הבאות:

בחדר השינה יש קירות ירוקים

וחלון עם וילון

ובלון אדום פורח

ועל הקיר תמונה –

של פרה עם ירח

ושלושה דובונים על שלושה כסאות קטנים. (עמ' 1–4).

ביצירה זו הנושא של הסיפור נתרם מהמקצב השירי. השורות הקצובות המבשרות על פרידה  
מהיום ותחילת טקס השינה רותמות את הנושא הרוטט של פרידה וסופיות החיים.

הטקסט הוורבלי והטקסט הוויזואלי מוסרים אינוונטר של חפצים: חלון, וילון, בלון, דובונים,  
כפפות. האופן שבו נמסר אינוונטר זה מדמה את הטקסיות הקיימת בשיכון חרדות בכלל, ואת  
חרדתו של הארנב בפרט (או הילד שמקריאים לו את הסיפור). באופן הזה הוא עובר על החפצים  
בחדרו במקצב מרגיע שכן תכף עליו להיפרד מהיום, להיפרד מהמבוגרים בסביבתו (ישישה שלוחשת  
רק "ש") ולהישאר בגפו.

לעומת זאת, **בלבד על המרבד** שכתב ואייר בריאן וילדסמית, המקצב נבנה מהתחביר הפשוט  
של האופנות הוורבלית. המשפט מורכב מנושא, נשוא ומושא, כאשר רק הנושא משתנה, הנשוא  
והמושא נשארים כמות שהם. פשטותו התחבירית של המשפט נתמכת באמצעות שמות החיות,  
הללו בנות הברה עד שתי הברות.

חתול אחד נחמד ישב על המרבד

בא כלב וישב על המרבד

באה עז וישבה על המרבד

באה פרה וישבה על המרבד

בא פיל וישב על המרבד. (עמ' 1–10)

לפי גונן (1995) בספרי תמונה, הרצף הוויזואלי מבטא את המקצב של הסיפור כולו. ברצף זה  
טמונה האווירה של הסיפור: בין אם היא עליזה וקופצנית, שקטה ומהורהרת, מתוחה או מעוררת  
חוסר שקט (גונן, 1995). הרצף הזה קשור לכך שספר תמונה דומה לסרט המתפתח מתמונה לתמונה  
ונע בכיוון מסוים. וביצירה זו, הצטרפותן של החיות אל החתול, כשבכל עמוד נוספת חיה חדשה, בונה  
מקצב אחיד. מקצב זה מופר בנקודת השיא של הסיפור באמצעות גירוש החיות מהמרבד, והופעתו

של צליל בודד אחד "פסססט". הרצף הוויזואלי התורם למקצב ביצירה מגיע לשיאו המוסיקלי בצליל "פסססט" שמלווה בהבעת פניו הזועפת של החתול ותנוחת גופו המקומרת.

## חזרה

חזרה בשירה היא אמצעי צורני של ארגון השיר והיא בעלת תפקידים שונים: מימטי (חיקוי מציאות), אסתטי (יצירת תבנית יפה של מלים החוזרות על עצמן), וכל אחד מן התפקידים מטרתו להדגיש דבר אחר (הרשב, 2000; זנדבנק, 2002; לבנת וברעם-אשל, 2014). לפי חובב (1986), החזרה בשירת ילדים היא הכרחית ובלתי נפרדת מן השיר. החזרה יכולה להיות צלילית, תחבירית, ריתמית ומילולית (זנדבנק, 2002). לעיתים החזרה תבניתית, מופיעה באותו סדר בכל בית, פעמים אחרות החזרה היא של משפחת מלים (חזרה חופשית). בספרי תמונה החזרה יכולה להיות, נוסף על האמור לעיל, גם ויזואלית. דהיינו דימוי או סמל ויזואלי שחוזר על עצמו כפי שהוא או בגרסאות שונות.

הסיפור **אין שם אריה** מאת נורית זרחי מובא, כאמור, מנקודת מבטם של ילדים ומכין את הקורא לסצנה יום-יומית בחיי ילדים. החזרה בסיפור זה מגולמת במשפט "אין שם אריה בכלל" בגרסאות מעט שונות.

חזרה על אותן מלים ובאותו סדר מתקיימת גם בסיפור **לבד על המרבד** :

חתול אחד נחמד ישב על המרבד

בא כלב וישב על המרבד

באה עז וישבה על המרבד

באה פרה וישבה על המרבד

בא פיל וישב על המרבד

חתול אחד נחמד, ישב על המרבד, לבד (עמ' 1-11)

המלים "בא", "באה", "מרבד" – חוזרות על עצמן בכל עמוד. החזרה המילולית והמונטונית מקבלת הד ממיקום הדמויות על העמוד, גודלם ותנוחתם. ראשית, מיקום הדמויות משתנה מתמונה לתמונה: בכפולה הראשונה מופיעה דמותו של החתול בפינה הימנית התחתונה. מיקום זה, בחלק הנמוך של הדף, עשוי לבטא מצב רוח ירוד או מצב חברתי ירוד ויכולות מוגבלות (Moebius, 1986; Nikollajeva & Scott, 2001). בשלוש כפולות העמודים הראשונות מיקומו, פחות או יותר, דומה – בפינה הימנית של כפולת העמוד. החיות המצטרפות משנות את מיקומן על המרבד, מה שמעורר את חוסר נוחותו של החתול. הפעם היחידה שבה הוא נמצא במרכז הימני של כפולת העמוד היא כאשר הוא קובל על מצבו. האירוע יציג אותו כאשר שיערות גופו סומרות. בכפולה האחרונה נראה את דמותו של החתול ממוקמת במרכז הכפולה, כשהוא מחייך.

שנית, גודל הדמות ותנוחתה: ככל שמצטרפות חיות נוספות החתול הולך וקטן. הוא מתחיל בגודל ממוצע ודמותו הולכת וקטנה ככל שהסיפור מתקדם. בנקודת השיא של הסיפור, גירוש החיות מהמרבד, דמותו גדולה, מתפרסת על גבי המחצית הימנית של הכפולה. ואז, בעמוד האחרון, שוב לבדו ובגודל בינוני.



מתוך **לבד על המרבד** מאת בריאן וילדסמית (הקיבוץ המאוחד, 1986)  
(האיור מתפרסם באדיבות הוצאת הקיבוץ המאוחד)

כלומר, הן גודלו של החתול הן מיקומו על גבי העמוד משתנים. החזרה המילולית והמונוטונית מתאזנת נוכח שינוי מיקום הדמויות וגודלן ומה שתופס את האוזן – השיריות של החזרה – שונה ממה שתופס את העין – תזוזת החתול על המרבד. באופן הזה נקודת המבט הנודדת של הקורא (איזר, 2006) עסוקה במציאת הדמות כל פעם במקום אחר, והספר הופך לספר-משחק שמבקש אקטיביות מצד הקורא (גרנות, 2022).

חזרה בספרי תמונה יכולה להיות קשורה גם לחזרה של דימויים ויזואליים. כך קורה ב**לבד על המרבד** כאשר דמות החתול מופיעה בכל עמוד, ובסיפור **רוני צוחקת** מאת ג'ין גיליס וטוני רוס.

**רוני צוחקת** הוא סיפור פואנטה שמטרתו לתפוס את הקורא ברגע לא צפוי ולהפתיע אותו, בתור סיפור כזה יש בו סוד שמתגלה רק בעמוד האחרון. רוני צוחקת, לומדת, משחקת – אומר הטקסט – והדימוי הוויזואלי כלומר איור דמותה של רוני מופיע בכל עמודי הספר כאשר היא עוסקת בפעילויות ילדיות נורמטיביות.



מתוך: **רוני צוחקת** מאת ג'ין וויליס, איור טוני רוס (משכל, 2001)  
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת ידיעות ספרים

החזרה של הדימוי הוויזואלי אינה מעוררת את תשומת לב הקורא, הוא מבין שלפניו ילדה רגילה שעושה מה שעושים ילדים אחרים בגילה. החזרה של הדימוי הוויזואלי מגובה על ידי החזרה הוורבלית של שמה של רוני, דבר המאפשר לקורא להתמסר לשיריות של הסיפור. היצירה, הממשיכה עם הצגת רוני כילדה ורגילה ונרמולה מסתיימת המלים הבאות:

כזו היא רוני

מקצה הרגל ועד הפוני

ממש כמוך – ממש כמוני. (עמ' 25).



מתוך: **רוני צוחקת** מאת ג'ין וויליס, איור טוני רוס (משכל, 2001)  
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת ידיעות ספרים

בעמוד הזה נחשף הסוד. אנו מתוודעים לאיורה של רוני כשהיא ישובה על כיסא גלגלים. תגובת הקריאה הראשונה היא לעלעל בין דפי הספר ולבדוק איפה התחבא כיסא הגלגלים, רק כדי לגלות שהאיורים חסרים את הכיסא. בנקודה זו הקורא מגלה את הסוד ואת המסר של הסיפור. היעדרו של כיסא הגלגלים מאיורי היצירה מצביע על הנושא המרכזי של הסיפור והוא תפיסת הנכות. במובן רחב יותר הוא מעלה שאלה אתית ביחס לנכות, ושל מי הנכות בעצם? של זה שבכיסא גלגלים או של מי שצופה בו? הכיסא מייצג את הנכות ואת הדעות הקדומות שיש לנו ביחס אליה. בדרך זו הקורא מתבקש לפענח את הטקסט הוורבלי מול הטקסט הוויזואלי ואת הפער בין השניים. הוא מפיק משמעות מסיפור הפואנטה הזה לגבי הדעות הקדומות שלו עצמו ומנהל איתן שיח. החזרה של הדימוי הוויזואלי מופרת אפוא בעמוד האחרון כאשר רוני, שנראית כפי שנראתה באיורים הקודמים, ישובה על כיסא גלגלים.

### **צליל – המוסיקה של המילים**

המארג הצלילי של השירה הוא, לדעת רבים, אחד מהיבטיה המרכזים של השירה. (גרסייה 2021; פישלוב, תשנ"ט; גולדברג, תשכ"ו) והוא קשור גם לחרוזה ולמשקל. זנדבנק רואה בצליל איכות

נוספת של השירה, ובחרו – את הסוג הנפוץ ביותר לחזרה צלילית (זנדבנק, 2002). לצליל יש חשיבות מרכזית הן כחיקוי מימטי של קולות, צלילים ורעשים (זנדבנק, 1990) והן מבחינה ארגונית, אסתטית ותפרוטיית (הרשב, 2000). בספרות ילדים חשיבותו אף גדולה יותר, מכיוון שהיא נזקקת, פעמים רבות, למתווך שנדרש להקראה קולית. ביצוע היצירה באמצעות המדיום הקולי מחייבת התייחסות לצליליות של הסיפור, להטעמה הנכונה, למשחק הלשוני שהצליל מממש (לבנת וברעם-אשל, 2014; Oittinen, 2003).

קיימות שתי עמדות ביחס לצליל במדיום השירה: העמדה האחת, המכונה התפיסה האקספרסיבית של הצליל, גורסת כי לצליל מסוים יש תכונות פסיכולוגיות או תמטיות; העמדה האחרת, שוללת את הראשונה ומדגישה כי אין לייחס לצליל משמעות מסוימת וכי הוא קיים למטרות אסתטיות גרידא (הרשב, 2000). הרשב סבור שקיימים סוגים שונים של יחס בין צלילים למשמעויות.

**בספר השתיקות (הממש חשבות!)** שכתב אורן לביא ואייר איתי בקין, מבנה הטקסט מאורגן בשורות קצרות בדומה לבתים של שיר. במבט ראשון, הוא עשוי להיראות כמו מקבץ של שירים, אבל למעשה הוא מתפקד כמו סיפור. המוסיקליות של הסיפור עוברת דרך מצלול. תבנית המשפט "יש ילדים ש..." – חוזרת על עצמה חמש פעמים ומעבירה את הצליל "ששששש". הצליל הזה מצביע על השתיקה, שהוא נושא היצירה. יתרה מזאת, הצליל מרמז על העדינות והזהירות שיש לנקוט מול ילדים בכלל וילדים שותקים בפרט.

היבט מוסיקלי נוסף מופיע כאשר יש חזרה על מילים, משפטים וצירופים, והללו מתפקדים בדומה לפזמון חוזר שהוא מוטיב מוסיקלי (ברוך, 2007). כך **בלילה חשון אחד** שכתבה ואיירה אורה איל, חוזר על עצמו הבית:

חנה בננה מסירה משקפיים

חנה בננה מכבה את האור

חנה בננה עוצמת עיניים

היא כמעט נרדמה והתחילה לנחור. (עמ' 8)

זה המוטיב המוסיקלי של הסיפור שקשור, בין היתר, לחזרה על אותה תבנית משפטים. ביצירה זו החזרה דומה לפזמון חוזר. כמו כן, בצירוף המחורז "חנה-בננה" יש משחק בין מילה בת שתי הברות (ח-נה) למילה בת שלוש הברות (ב-נ-נה) ושתי המילים מחוברות במקף. הפזמון החוזר, משחק ההברות והחריזה תורמים לריתמוס ולחזרה השירית, וכך גם לצליליות של הסיפור.

המוסיקליות של השיר מתגלמת גם במנעד הרגשי הצלילי שנע בין רגיעה וכניסה לקראת שינה לבין מקצב של פחד ובהלה:  
הלילה ירד, מסביב חשכה

בשמים מאיר הכוכב הראשון  
ובחדר קטן, בין סדין ושמיכה  
חנה-בננה הולכת לישון  
הדובי ישן, הארנבת כבר נמה  
וחנה-בננה בגדיה פשטה  
על הכיסא את בגדיה היא שמה  
לובשת פיג'מה- והופ – למיטה  
חנה- בננה מסירה משקפיים  
חנה-בננה מכבה את האור  
חנה -בננה עוצמת עיניים  
היא כמעט נרדמה והתחילה לנחור  
פתאום – איזה פחד! כמה מבהיל!  
באמצע החדר עומד – פיל!  
חנה-בננה רועדת מפחד  
חנה-בננה קופצת קפיצה  
מדליקה את האור, משקפים לוקחת  
בשמיכה מסתתרת וקצת מציצה. (עמ' 12-4).

יש מעברים חדים בין מקצב רגוע (3 הבתים הראשונים) לבין מקצב אקסטטי (פתאום – איזה פחד! כמה מבהיל! באמצע החדר עומד פיל!) אחרי הבהלה הגדולה יש פחד (קופצת קפיצה) ושוב מקצב רגוע ("מדליקה את האור, משקפיים לוקחת" – הפסיק בין שני חלקי המשפט מכניס אוויר). הצלילים בחלקים הללו מדמים פסקול שנע מסרט אימה ועד לפורקן מאני. המנעד הצלילי של הסיפור מבטא את אימתה של ילדה הנשארת בחדרה בלילה לבדה, והשדים שהדמיון מפעיל עליה. מעברים אלו בין הצלילים תואמים את המנעד הרגשי-תמטי של הסיפור. הגיוון הריתמי הזה תואם אפוא את מבנה החוויה שהוא מתאר.

לעומת זאת, השימוש שעושה זרחי במוסיקליות של המילה מתבטא בשמה של הדמות הראשית – טינקרטנק. המארג הצלילי של השם קשור בראש ובראשונה למלה "טינקר", שמהדהד לקורא את היצירה **פיטר פן** של ג'ימס מתיו ברי. התכתבות זו בין שתי היצירות מתחילה בשמות הדמויות הראשיות: טינקר-טנק, עם הסיומת הלא מאוד חיננית "טנק" אבל הכה משמעותית

לביקורת שהיא מעלה. מולה ניצבת טינקרבל, דמותה של הפיה מתוך היצירה הספרותית **פיטר פן**, שהפכה לדמות ראשית ביצירות הקולנועיות שהופיעו ביו השנים 2008–2011.<sup>6</sup> מכאן שהצליל של המילה נוסף על היותו מוסיקלי, עשוי גם לעורר אסוציאציה ספרותית ובחסות האינטרסקטואליות לגבש אמירה חריפה על ייצוגי ילדים וילדות בספרות ילדים.

המאפיינים שנבחנו בחלק זה הם מאפיינים ארגוניים ותמטיים הקשורים זה בזה ומשפיעים זה על זה. לדוגמא, המקצב הכולל צירופים באורכים שונים משפיע על הצליל של השורה, וכן, דחיסות השיר נתמכת מכיוון שאר ההיבטים הצורניים שלו, כדי "לא ליפול על הקורא כערמה דחוסה של צירופי מילים" (גולדברג, תשכ"ו). מכאן שהניסיון לנתח כל אחד מהמאפיינים הללו בנפרד נעשה כדי להדגים את היבטי השירה ביחס להיבטים הנרטיביים, אולם הללו מקיימים ביניהם זיקות ויחסי גומלין.

### יסודות נרטיביים בספר תמונה

הנרטיביות בספרי תמונה מגולמת הן דרך האופנות הוורבלית והן דרך האופנות הוויזואלית. בחינת היסוד הנרטיבי במחקר זה כוללת, כאמור, את הסיפור כרצף אירועים ובו נבחנת פעולת הגיבור (רמון-קינן, 1984; אריסטו, 2003).

היצירה **זרע של גזר** שכתבה רות קראוס וצייר קרוקט ג'ונסון מדגימה נרטיביות במובן זה שיש דמות ראשית, היא הילד, ולה משימה – לגדל גזר. פעולות הילד כוללות עבודות גינה מסוגים שונים: ניכוש עשבים, איסוף, טמינה באדמה והשקיה. כל אלה מטרתן אחת – לייצג את האקטיביות של הדמות ביחס למשימה שלה למרות סירוב הסביבה להאמין ביכולותיה. החפיפה הכמעט מלאה בין האופנויות הוויזואלית והוורבלית מופרת בעמוד האחרון. הקורא, יחד עם הדמות הראשית, מגלים שהגזר אכן גדל וצמח "בדיוק כמו שהוא ידע שיקרה" והאיור מציג ילד מוביל מריצה ובה גזר גדל ממדים. הפרשנות שנתן המאייר לדילמה והפתרון שהוא מציע בדמות הגזר הענק מעלה חיוך אצל הקורא ומרמזת שהדברים אינם מסתכמים בגזר. ליתר דיוק – כל רעיון, כמיהה או משאלת לב מתחילים כזרע המחייב טיפוח ועיבוד של הקרקע בה הוא נטמן, ואם עושים זאת במסירות וחריצות, מחכה הפתעה.

עבור מקס **בארץ יצורי הפרא** מסע הגיבור הוא, כאמור, בדמיון. עונשו של מקס – להיכנס לחדר בלי ארוחת ערב – הוא האירוע המחולל של הסיפור. מכאן מתחיל מסע שבמהלכו מקס "מפליג אל ... ארץ יצורי הפרא...". רצף האירועים כולל אירועים ומצבים אחדים: האירוע המחולל, הפלגת מקס בגפו, הגעה לארץ יצורי הפרא, הכרתו למלך, שלטונו על המפלצות, מיאוסו בשלטונו, הפלגה חזרה הביתה וחזרתו לחדרו. רצף האירועים פותח באירוע מציאותי, יום-יומי ובנלי, שקורה כמעט בכל בית וממשיך אל מחוזות הדמיון והפנטזיה.

6 מתוך <https://www.imdb.com/title/tt0823671/>

המסע של מקס אורך זמן רב "אל תוך שבועות וחודשים, ועל פני שנה ויותר..." במהלכו מקס יוצא מהמרחב של הבית אל מרחבים פיזיים אחרים. הפער בין תחילתו של הסיפור – היותו כבול לחדרו, לבין המשכו – היכולת לנוע בחופשיות, לשוט, לחבור לאחרים, למלוך עליהם, מייצג את האקטיביות שלו בעולמו הפנימי. בדרך זו, מודגשת היכולת שלו לשלוט על יצורי הפרא בעולם הפלאי מול היכולת המוגבלת שלו לשלוט במציאות החיצונית. מקס עובר שינוי, משיג כוחות ושליטה, אולם הללו כרוכים בשיקום הפגיעה וההתגברות על העלבון. היכולות שהוא מרוויח בעולם הפנימי אינן באות על חשבון הקשר עם אימו. ההתרחבות הפנימית שלו מצליחה להכיל את החלקים המאיימים שבמפגש עם המפלצות ולתעל אותם לצרכיו. אחרי שהרוויח את היכולות הללו הוא יכול לחזור הביתה, למציאות החיצונית, לחדרו, ולדעת שהארוחה שלו מחכה לו "והיא הייתה עוד חמה." במשפט זה מגולמות שתי אפשרויות: הראשונה, ללמדנו את משך הזמן הסיפורי הריאלי מול הזמן הסיפורי הפנטסטי. האפשרות השנייה עיקרה החזרת הקורא, שהיטלטל כמו מקס בסבכי העלילה, לקרקע בטוחה ויציבה. בקרקע זו אימא כבר לא כועסת עליו, ואף חומלת עליו.

בסיפור **לילה טוב ירח**, לעומת זאת, הסיפור הטקסטואלי מכיל רצף אירועים מינורי ופעולת הגיבור, אם קיימת, היא קטנה. הסיפור ברובו סטטי, עם תנועה מועטה, וסוגיית רצף האירועים היא שאלה בפני עצמה. כלומר, האופנות הוורבלית היא תיאורית יותר מאשר סיפורית. המקצב האיטי והטקסט אינם מספרים על אודות הארנב, אלא מתארים חדר ילדים נורמטיבי של ילד מהמאה הקודמת, במעמד סוציו אקונומי מסוים, בארצות הברית.

ברם, בחינה מדוקדקת תעלה כי סדרת האירועים המינורית מובאת דווקא דרך האופנות הוויזואלית. האירועים מציגים את דמותו של ארנב שוכב במיטתו, את המיטה הסתורה ומבטו לכיוון השעון לציון קשיי הירדמותו, את הלילה זרוע הכוכבים ובסיומו שמים בהירים לציון ירידת הלילה ועליית הבוקר. השינוי שהארנב עובר הוא קטן, עם זאת חשוב – אם בתחילת הערב התקשה להירדם הרי שבבוקר הוא כבר רדום. לכאורה, דבר פעוט אולם עבור הילד החרד מפני השינה והפרידה הקרבה מהוריו, השינוי הזה מצליח לשכך את חרדותיו במעט. פעולה מצומצמת זו של הארנב ורצף האירועים המינורי, מגלמים את הנרטיביות ביצירה זו והיא נמסרת דרך האירועים. לפי יובל (2009) אם הסיפור הוורבלי בנוי מהמילים בלבד, הרי שהדף או כפולת העמוד הם הסיפור של המאיר. הוא כולל את האירוע, הטיפוגרפיה, הגופן, השוליים והרווחים הלבנים. ביצירה זו הטקסט הוויזואלי מייצג את הנרטיביות על פי שני הפרמטרים שנבדקו במחקר זה, רצף האירועים ופעולת הגיבור.

החתול **בלבד על המרבד** יושב לבדו על השטיח שמח וטוב לב, כשאת שלוותו מפרה, כל פעם, חיה חדשה שמתיישבת לידו. הכמיהה שלו להיות לבד בנוכחות עצמו (ויניקוט, 2017) פוגשת ברצונותיהן של שאר הדמויות להיות לידו. על אף שהחתול מייצג דמות של אנטי גיבור הרי שגם הוא עובר שינוי: מהיותו פסיבי, שקט וחסר יכולת לסנגור עצמי, הוא מצליח לבטא את רצונותיו גם אם לא באופן מילולי. נקודת המפנה של הסיפור קורית כאשר הוא מיילל את המצוקה וחוסר הנוחות שלו החוצה, וגורם לחיות האחרות לצאת מהמקום שלו. הפעולה הקטנה הזו של הדמות נתמכת מכיוון

מיקומה על הדף. היא מוזזת בכל פעם למקום אחר, הולכת וקטנה ומודחת ממרכז האיור. בכפולת העמוד האחרונה, כאמור, הדמות מוצבת כשהיא יושבת בנינוחות רבה במרכז, גדולה יותר משהייתה בכל אחד מעמודי הספר.

האופנות הוורבלית כמעט ולא מתארת את רגשותיו של החתול ביחס להצטרפות החיות. הדבר מובא דרך איור שפת גופו והבעות פניו. כלומר, אם ננתק את המלל של הסיפור מאיוריו יחמצו הניואנסים בתקשורת בין החתול לשאר החיות, שהרי החתול הזה בצורה מפורשת איננו מעוניין בחברתם של אחרים. רצף האירועים מתבטא ביחס החתול אל חברת אחרים: תחילה הוא מהסס לגבי הכלב, החיה הראשונה שמתקרבת אליו, בודק עד כמה נוכחותו מתאימה לו. ככל שמצטרפות חיות נוספות המיקום הפיזי שלו על כפולות העמוד משתנה. ברובד נוסף, המקום שלו בעולם מתערער. הוא חרד, המקום סוגר עליו עד שהוא אוזר אומץ. הפעם היחידה שבה החתול מביע את עצמו במלים היא כאשר הגיעו מים עד נפש וההגה היוצא מפיו הוא "פסססט". החתול הלא מתקשר הזה, ששמח עם עצמו ועם לבדיותו, אוזר אומץ לומר את אשר על ליבו רק כאשר כלו כל הקיצין. האיור נותן הד לשבריר ההגה "פסססט", ומציג חתול כעוס ששיערות גופו סומרות מזעם.

### **סיפור בלי דמות ראשית – המקרה של ספר השתיקות (המאוד חשובות!)**

מה קורה כאשר אין דמות ראשית אחת שמובילה את הסיפור? כיצד, אם בכלל, הדבר משרת את הנרטיביות של הטקסט? **בספר השתיקות (המאוד חשובות!)** קשה לאתר מיהו גיבור הסיפור. הדובר נוקט לשון כללית והדמויות המאוררות מתחלפות מעמוד לעמוד: לעיתים זו דמותה של מלכת הכיתה, לעיתים ילד עם אביו, פעמים אחרות ילד בגפו המביט על ציפור. בחירה זו של המאייר הייתה עשויה לגרום לריחוק והזרה עקב התחלפות הדמויות והיעדר דמות מובילה אחת להזדהות. אבל זה לא מה שקורה, והיצירה מצליחה, למרות היעדר דמות מובילה אחת, לסחוף את הקורא בה. איך זה קורה? באיזה מובן השיח בין האופנויות מגלם שלם העולה על סך כל חלקיו?

האופנות הוורבלית מרמזת על היות דמות מסוימת גיבור ראשי דרך תיאורה בגוף ראשון יחיד בשלושה מקומות בטקסט.

.1

יש ילדים ששותקים

**ואני אוהב לעמוד על ידם**

ולקשיב להם למחשבות (עמ' 1)



מתוך ספר השתיקות (המאוד חשובות!) מאת אורן לביא, איור איתי בקין (כתר, 2018)  
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת כתר

.2

**אני במיוחד אוהב להציץ**

על ילדים ששותקים בהקיץ

לפעמים הם חולמים על אנשים שעוד לא פגשו...

לפעמים הם מודדים בגדים שעוד לא לבשו... (עמ' 11)



מתוך ספר השתיקות (המאוד חשובות!) מאת אורן לביא, איור איתי בקין (כתר, 2018)  
האיור מתפרסם כאן באדיבות הוצאת כתר

.3

ומה שבעצם רציתי להגיד

זה שאם התיישבתם לידי

ולא אמרתי כלום כבר כמה דקות...

אז דברו איתי בשתיקות (עמ' 16, כל ההדגשות שלי).

האופנות הוורבלית מבטאת את היחס אל השתיקה דרך דובר הנוקט גוף ראשון יחיד. במשפט הראשון "יש ילדים ששותקים... ואני אוהב לעמוד על ידם" מתקיימת הרחקה מנושא היצירה – השתיקה – בכך שהדובר מציג אחרים ככאלה ששותקים, ואילו הוא נהנה לעמוד לידם ולהקשיב להם. באזכור השני "אני במיוחד אוהב להציץ על ילדים ששותקים בהקיץ", הדובר מתקרב מעט אל השותקים, עכשיו הוא לא רק עומד לידם ומקשיב להם למחשבות אלא מביט בהם. האזכור השלישי הוא המשמעותי והחושפני ביותר "ומה שבעצם רציתי להגיד זה שאם התיישבתם לידי ולא אמרתי

כלום כבר כמה דקות... אז דברו איתי בשתיקות". כך הדובר מעיד על עצמו כעל זה ששותק, ומתריע בפני השאר שאם ייקרו בדרכו אז אופן התקשורת המועדף עליו הוא – שתיקות. כלומר, היחס של הדובר לשתיקות מבטא אופני חוויה שונים שהשתיקה מזמנת ומגלה את יחסו אל השתיקה בהדרגתיות, תחילה דרך שותקים אחרים, בהמשך דרך הצצה עליהם, ולבסוף דרך עצמו, כאשר הוא מביע בעלות על השתיקות שלו ומסביר איך לתקשר איתו.

איך מגיב לכך הטקסט הוויזואלי? הסיפור בנוי כך שבכל עמוד מתגלה סיטואציה מאוירת מסוימת ובה ילדים: ילד מתבונן בציפור, ילדה על גג בית עץ, ילדים משחקים בנדנדה. כל אפיזודה כזו מובאת בטכניקה של קלוז אפ (תקרוב), ובעמוד האחרון הקורא מגלה כי כל האפיזודות הללו הן חלק מהמתרחש בגינה ציבורית. המצלמה של המאייר עולה גבוה ומציירת את מגרש המשחקים ממעוף הציפור. טכניקה זו של הרחקה וקירוב (זום אין/אאוט) במהלך כל הסיפור, יחד עם הצילום המכונן בסופו, הם היבטים מפתיעים ומעוררי מחשבה מבחינה אחת, ומבלבלים את הקורא שאינו מצליח להיות מובל על ידי דמות ראשית, מבחינה אחרת.

עם זאת, האופנות הוויזואלית מצליחה לעגן את הטקסט הוורבלי באמצעות יצירת נקודת אחיזה עבור הקורא לשם הזדהות. באזכורים הראשון והשלישי מופיע איור של אותו ילד. באזכור הראשון מוצג איור קלוז אפ של ילד מתנדנד, ובאזכור השלישי מוצג אותו ילד עם ילדים אחרים כאשר הם מתנדנדים. המאייר כמו הלך אחורה כמה צעדים כדי לתפוס את התמונה בשלמותה. כלומר, המאייר יצר זהות בין שני איורים שבהם הדובר נוקט בלשון יחיד גוף ראשון כנקודת ההיאחזות בטקסט המכוונת לדמות מובילה ראשית.

טכניקות איור דומות במידה רבה לטכניקות צילום קולנועי. לפי צ'טמן (2014) המדיום הקולנועי משתמש בטכניקה של קלוז אפ כדי להגביר את הדרמה והמתח, אבל טכניקה זו אינה משמשת כדי להעיד על מחשבות ורגשות הדמות או הצהרת המספר. עם זאת, המאייר של סיפור זה השתמש בטכניקות קלוז אפ והצליח לחדור לתודעתן של הדמויות, וכך עזר לקורא להבין את הדמויות ולהזדהות איתן. הדבר קשור, בין היתר, לכך שהאיורים בספר זה אינם ממוסגרים. לפי מוביוס, טכניקה זו של איורים לא ממוסגרים מאפשרת לקורא לחוות את הסיפור מבפנים, הוא משווה להם איכות של כניסה לתוך היצירה ולעולמן של הדמויות (Moebius, 1986).

המאייר היטיב, אם כן, לתאר את העולם הפנימי של הדמויות הן באמצעות הפער בין איורי הקלוז אפ לבין טכניקות הצילום המכונן (לונג שוט) והן באמצעות איורים לא ממוסגרים.

מה לגבי פעולת הגיבור ורצף האירועים?

מלבד הדמות המרכזית, כפי שהיא משתקפת דרך האופנות הוויזואלית בטכניקות האיור, ודרך האופנות הוורבלית באמצעות הרמיזות הטקסטואליות, ניתן לאתר דמות ראשית נוספת ביצירה. דמות מרכזית לא חייבת להיות זו של ילד, מבוגר, חיה או צמח, היא יכולה להיות מגולמת גם כרעיון. הדמות הראשית שאני מכוונת אליה היא השתיקה. השתיקה היא רעיון מופשט שמואנש ומקבל

תכונות של דמות ספרותית, והיא מתפקדת כגיבורה ראשית ביצירה זו. בתור שכזו היא מופיעה בפנים שונות: היא מתכנסת, מקיצה, מעניינת, ביישנית, מהורהרת. כל אלה אומנם אינם מעידים על אקטיביות הגיבורה במובן הרגיל, אבל יש בהם כדי לקדם את העלילה ואת רצף האירועים. השתיקה מבקשת לפעול בדרכים רבות המובילות לקבלה והשלמה עימה כאופן חוויה ספציפי שאיננו מבקש לשנות ולהשתנות אלא להכיר בו ככזה. המשפט שחותם את היצירה "אז דברו איתי בשתיקות" מבטא את היכולת של השתיקה להיות ערוץ תקשורת בין אנשים, גם כאשר אין היא אלא שתיקה.

## דין ומסקנות

החידוש של מחקר זה קשור בהצבעה על איכויות נרטיביות ושיריות בסוגת ספרי התמונה. אלו מתווספות להיות ספר התמונה טקסט מולטי-מודלי, שמבטא אופניות וויזואליות ואופניות וורבליות גם יחד (Serafini & Reid, 2022 ; Nikolajeva & Scott, 2001).

בחלקו הראשון של המחקר בחנתי את המאפיינים האלה מתחום השירה: מקצב, חזרה, צליל ודחיסות לשונית. אל המאפיין השירי המוכר – דחיסות לשונית – חיברתי את הרעיון המכונה "תהום מהבהבת" מהגותו של ביאליק והסברתי כי הקשר בין שני מושגים אלה חובר יחדיו למשמעות עמוקה המספרת את ייחודה של השירה לומר הרבה במעט מלים ולצקת לתוך המעט הזה אמת חדה. הדגמתי באמצעות ספרי התמונה **טינקרטנק, ארץ יצורי הפרא, אין שם אריה בכלל, ולילה טוב ירח** את האופנים שבהם מתוארות חוויות מורכבות, הן קיומיות וכלל אנושיות הן כאלה התואמות את עולם הילד, המציגות אמיתות נוקבות וכאבות. המקצב, מאפיין שירי מובהק, התבלט ונבנה בספרי התמונה שנחקרו באמצעות אורכי המשפט המשתנים לסירוגין, וגם דרך התחביר הפשוט. בחלק הזה האופנות הוויזואלית תרמה את ייחודה לשיריות של ספר התמונה ברווח שבין המילים שהתמלא באיורים בלבד בכפולת עמודים, ובעזרת טכניקת איור החוטים הדקים שהוסיפה למקצב אקסטטי ביצירה **ארץ יצורי הפרא**. קרי, מקצב הסיפורים נתמך דרך מבנה השורות, אורכן ותחבירן הפשוט וגם דרך טכניקות איור ובחירת איורים בלא מלל שעוצרים את שטף הקריאה הוורבלית, אולם מוסיפים לרצף הסיפורי הוויזואלי ובייחוד למקצבו.

מאפיין שירי נוסף שנבחן הוא החזרה, מוטיב מוכר בשירה בכלל ובשירה לילדים בפרט. חזרה של מלים ומשפטים שמופיעים כמעט בכל עמוד, כפי שקורה **באין שם אריה בכלל וברוני צוחקת**. אף כאן החזרה השירית רקדה עם הדימויים הוויזואליים של דמותה של רוני, או של דמויות הילדים והאריה. לעיתים, הדרך של האופנות הוויזואלית להפר את חוקיות החזרה המילולית, שיכלה להיות מונוטונית, הייתה בשינוי מיקומה של הדמות על גבי המרחב של הדף, גודלה או תנוחתה, כפי שקרה **בלבד על המרבד**.

מאפיין שירי רביעי שנבחן במחקר זה הוא הצליל, היכולת של הטקסט הוורבלי לספק צלילים ולהפוך את הסיפור, בחלקו, לשיר. דבר זה התבטא במצלול שמופיע **בספר השתיקות (הממש)**

**חשובות!)** כאשר הצליל "שה" חוזר על עצמו ומדמה צליל של שתיקה ובו בזמן צליל שמחזיק בחובו את העדינות שיש לנקוט מול ילדים. הצליל יכול להיות בגדר פזמון חוזר, כפי שקורה ב**לילה חשון אחד**, שבתוכו מתגלה מנעד צלילי הבנוי ממעברים חדים בין מקצב רגוע למקצב אקסטטי ומשקף את המנעד הרגשי של הדמות. הצליל אף יכול לשקף מארג צלילי אינטרטקסטואלי, קרי להדהד שם של דמות ספרותית שמתכתבת עם דמות ספרותית אחרת, כפי שקורה ב**טינקרטנק**.

כלומר, הקריאה המולטי־מודלית של הטקסט ביצירות עסקה בניתוחם כמאפיינים שיריים בתוך סיפור ובאופן שבו הם משוחחים עם הדימויים הוויזואליים של הטקסט.

החלק השני של המחקר עסק בהופעתם של יסודות נרטיביים בספרי תמונה דרך שני צירים: רצף האירועים ופעולת הגיבור. פעולת הגיבור יכולה להיות אקטיבית כפי שקורה ב**זרע של גזר** כאשר הילד טומן זרע, משקה את האדמה ומנכש עשבים. או כמו אצל מקס – הפלגה בספינה, הגעה למקום פלאי, הכרתו למלך ושלטונו כמלך. כל אלה הן פעולות ממשיות לציון האקטיביות של דמות הגיבור. פעולת הגיבור יכולה להיות גם מינורית, כפי שקורה ב**לילה טוב ירח ובלבד על המרבד**. שני הגיבורים הללו נראים, על פניו, פסיביים וחסרי שליטה בקורה בסיפור המעשה. אולם בשני המקרים, השינוי המיוחל מגיע דרך האופנות הוויזואלית: **בלילה טוב ירח** נראה את הופעת אור היום בחלונו של ארנב, ו**בלבד על המרבד** החתול אזור אומץ ומיילל צליל בודד אחד "פסססססט". לצד זה, דמותו הוויזואלית של החתול מציגה את מורת רוחו – היא קמורה ושיערות גופה סומרות.

הנרטיביות בספרי תמונה יכולה להופיע גם כאשר קשה לאתר דמות מובילה ופועלת. כלומר כשאין גיבור מרכזי. גם כאן הדימוי הוויזואלי נחלץ לעזרת הטקסט הוורבלי כפי שקורה ב**ספר השתיקות (הממש חשובות!)** כאשר האופנות הוויזואלית יוצרת זהות בין שני איורים שבהם הדובר נוקט בגוף ראשון ומשתמשת בזה כנקודת היאחזות המכוונת להימצאותה של דמות ראשית. ברם קיימת דמות ראשית נוספת ביצירה זו והיא מגולמת כרעיון. להשקפת דמות מרכזית נוספת ביצירה היא השתיקה. ככזו פנים שונות לה: היא מתכנסת, מקיצה, מתעניינת, ביישנית, מהורהרת. רצף האירועים, שאיננו ליניארי במובן המקובל של המלה, מתחיל במשפט "ש ילדים ששותקים ואני אוהב לעמוד לידם" ומסתיים במשפט "... אז דברו איתי בשתיקות". לאמור, היצירה פותחת בנקודה מסוימת ומצביעה על אנשים אחרים, ילדים אחרים ששותקים. והיא עוברת דרך אופנים שונים של חוויית השתיקה, נירמולה, הפיכתה ללגיטימית. כל אלה מובילים להבנה של השתיקה כצורה של תקשורת.

היסודות הנרטיביים והשיריים שנבחנו עומדים, אפוא, ביחסי גומלין צמודים עם היסודות הוויזואליים של ספר התמונה. לעיתים הם מרחיבים אותם (**טינקרטנק**), פעמים אחרות מנוגדים להם (**אין שם אריה בכלל**) או חופפים אותם (**זרע של גזר**) והם משקפים זיקות הדדיות שתורמות לקריאה המולטי־מודלית בספר התמונה ומפרות אותה.

מכאן, שספרי תמונה הם בעלי איכות אסתטית ייחודית (סברן, 2022; שוורץ, 2013) ומתקיימות בהם דינמיקות בין אופנויות אחדות. האינטראקציה בין האופנויות הוויזואליות לבין אלה הוורבליות, ובתוכן היסודות הנרטיביים והשיריים, מדגישה הן את זיקתם לשפה האומנותית הוויזואלית והן את ייחודם הספרותי.

בתור שכאלה הם שופכים אור על היות ספר התמונה אובייקט אסתטי שניתן להפיק ממנו משמעויות רבות ומרובדות, קוגניטיביות ורגשיות. בכך הולך ומתהווה מחקר ספרי התמונה כסוגה ספרותית הרויֶה בפוטנציאל פרשני.

## רשימה ביבליוגרפית

### מקורות ראשוניים

- איל, א' (2015). (כתבה ואיירה). **לילה חשוך אחד**. הקיבוץ המאוחד.
- ברי, מ' [1916] 1984). **פיטר פאן**. (תרגום: אבירמה גולן), (איור: טרינה שרט הימן). מחברות לספרות. זרחי, נ' (2012). **טינקרטנק**. (איור: דוד פולונסקי). כתר.
- זרחי, נ' (1992). **אין שם אריה**. (איור: הילה חבקין). כנרת, זמורה, דביר.
- וויליס, ג' [1999] 2001). **רוני צוחקת**. (תרגום: ענת לויט), (איור: טוני רוס). משכל.
- וייז בראון, מ' [1947] 2008). **לילה טוב ירח**. (תרגום: יהודה מלצר), (איור: קלמנט הרד). מודן.
- וילדסמית, ב' [1982] 1986). (כתב ואייר). **לבד על המרבד**. (תרגום: מיריק שניר). הקיבוץ המאוחד.
- לביא, א' (2018). **ספר השתיקות (הממש חשובות!)**. (איור: איתי בקין). כתר.
- סנדק, מ' [1976] 1984). (כתב ואייר). **ארץ יצורי הפרא**. (תרגום: אוריאל אופק). כתר.
- קראוס, ר' [1957] 2008). **זרע של גזר**. (תרגום: יהודה אטלס), (איור: קרוקט ג'ונסון). קלסיקלטה.

### מקורות משניים

- אוכמני, ע' (1992). **תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים**. ספריית הפועלים.
- איזר, ו' (1975). אי מוגדרות ותגובתו של הקורא בספרות: למבנה המשיכה של טקסט ספרותי. (תרגום ג' טורי). **הספרות**, 1, עמ' 1-15.
- איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית**. (תרגום: א' גורן). מאגנס.
- אלקד-להמן, א' (2022). ניתוח מולטי־מודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית: עיון בסיפור "נוני ונוני-יותר" מאת נעמה בניזמן. **ספרות ילדים ונוער**, 143, עמ' 21-49.

- אריסטו (2003). **פואטיקה**. (תרגם י' רינון). מאגנס.
- ביאליק, ח"נ (1954). גילוי וכיסוי בלשון. **דברי ספרות**. דביר, עמ' 22-31.
- ברוך, מ' (2007). על שישה כלים לשוניים ועל קונצרט סגנוני אחד: דיון מחודש ב"מיץ פטל" מאת חיה שנהב. **עולם קטן**, 3, עמ' 148-157.
- ברם, ש' (2020). שירה ותהום קיומנו הלשוני. **דפים למחקר בספרות**, 22, אוניברסיטת חיפה, עמ' 55-66.
- גולדברג, ל' (תשכ"ו). **חמשה פרקים ביסודות השירה**. הוצאת הסוכנות היהודית.
- גונן, ט"ר (1995). מרכיביו ותכונותיו של הרצף הוויזואלי בספר הילדים המאויר ובספר תמונה. **ספרות ילדים ונוער**, 83, עמ' 27-38.
- גונן, ת' (2009). ללא תיווך: האיור כמדיום אמנותי חזותי ביצירתה של אורה איתן. **עיונים בספרות ילדים**, 19, עמ' 31-63.
- גונן, ת' (2022). רק עותק נאמן למקור? דגשים בהוראת אוריינות חזותית. **עיונים בחינוך**, 21, עמ' 451-531.
- גרנות, א' (2013). מה בין פיקצ'רבוך לספר מאויר. **בצלאל – כתב עת לתרבות חזותית וחומרית**.  
<https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3482>
- גרנות, א' (2022). התיאטרליות של הכפולה: על חשיבותה של הכפולה בפיקצ'רבוך – תצוגה סימולטנית של שני דפים הפונים זה אל זה. **הפנקס – כתב עת מקוון לספרות ותרבות ילדים**. מאי 2022.
- <https://ha-pinkas.co.il/%D7%94%D7%AA%D7%99%D7%90%D7%98%D7%A8%D7%9C%D7%99%D7%95%D7%AA-%D7%A9%D7%9C-%D7%94%D7%9B%D7%A4%D7%95%D7%9C%D7%94>
- גרסייה, ד"ר (2021). המשורר הלא לאומי. **השילוח**, 26, עמ' 113-136.
- דינגוט, נ' (2010). **נרטיב: עיון רב תחומי**. האוניברסיטה הפתוחה.
- דינו-יונה, ג' (2018). חתרנות ויזואלית בספרי ילדים העוסקים ביחסים בין-דוריים. **בין השורות**, 3, עמ' 155-191.
- דר, י' (2007). הזדקקויות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, עמ' 13-30.
- הלר, ע' (2022). תמונת הזיכרון: איור ישראלי של ספרי תמונה וראשית קריאה שעיקרם סיפור השואה. **ספרות ילדים ונוער**, 143, עמ' 50-74.
- הרשב, ב' (2000). **שדה ומסגרת: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות**. כרמל והמכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר, אוניברסיטת תל אביב.
- ויניקוט, ד"ו (2009). **משחק ומציאות**. (תרגום י' מילוא). עורך ר' קולקה. עם עובד.
- ויניקוט, ד"ו (2017). **היכולת להיות לבד. עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. (תרגום א' אראל, נ' בן חיים, א' זילברשטיין, מ' נווה וצ' רמון). עם עובד.
- זנדבנק, ש' (2002). **מוזשיר: מדריך לשירה**. כתר.
- זנדבנק, ש' (1990). **מגמות יסוד בשירה המודרנית**. משרד הביטחון.
- חובב, ל' (1986). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**. כרטא.
- יובל, נ' (2009). הדיאלוג בין הטקסט לאיור. **עיונים בספרות ילדים**, 19, עמ' 64-75.
- ישורון, ה' (2016). **איך עשית את זה**. הקיבוץ המאוחד.

ישי, ר' (2015). מי יקרא את ספר הפנים? – פערי מדיום בין הורים לילדים השלכות תיאורטיות וקליניות. **שיחות, כ"ט(3)**, עמ' 289-283.

לבנת, ח' וברעם-אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, עמ' 54-89.

סברן, ע' (2022). על אמנות הצבע. **הפנקס – כתב עת מקוון לספרות ותרבות ילדים**. יולי 2022.

<https://ha-pinkas.co.il/%d7%a2%d7%9c-%d7%90%d7%9e%d7%a0%d7%95%d7%aa-%d7%94%d7%a6%d7%91%d7%a2-%d7%a2%d7%93%d7%99-%d7%a1%d7%91%d7%a8%d7%9f/?hilite=%D7%A2%D7%93%D7%99+%D7%A1%D7%91%D7%A8%D7%9F>

סצ'רדוטי, י' (2000). **ביחד וכל אחד לחוד: על נמען מבוגר ונמען ילד בשיח הספרות לילדים**. הקיבוץ המאוחד.

סצ'רדוטי, י' (2015). טלאי המורכבויות: ספרות שואה לגיל הרך. **ילדות**, 1, עמ' 99-118.

סצ'רדוטי, י' (2023). **מה נספר לטף? עיון בספרות שואה לגיל הרך**. המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט.

פוגלמן-דבורקין, מ' (2022). זהירות, טריגר! על רגישות, סינון וצנזורה בספרות ילדים. **המוסך**.

<https://blog.nli.org.il/mussach-27-10-22-childrens-literature/>

פישלוב, ד' (תשנ"ט). זה שיר זה? הרהורים בעניין הגישה המוסדית להגדרת שירה. **מחקרי ירושלים בספרות העברית**, י"ז, 77-97.

צורן, ר' (2009). **חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי**. כרמל.

צ'טמן, ס' (2014). מה שרומן יכול לעשות וסרט לא ולהפך. **תקשורת כתבות (ג)**. האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 37-52.

רן, ע', אלמגור, ר' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2019). **הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר**. הוצאת מכון מופ"ת.

רמון-קינן, ש' (1984). **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**. (תרגמה ח' הרציג). ספריית פועלים.

שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. עם עובד.

שוורץ, י' (2013). תפקיד המאייר בחוויה האסתטית של הילד. (תרגמה ט' בנאבו). **בצלאל – כתב עת לתרבות חזותית**

<https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3482>. יולי 2013, 28, **יחומרית**.

שיכמנטר, ר' (2016). **מבטים חדשים על ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.

Al-Yaqout, G., & Nikolajva, M. (2015). Re-Conceptualising Picturebook Theory in the Digital Age. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6 (1). <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>.

Arizpe, E. (2013). Meaning-Making from Wordless (or Nearly Wordless) Picturebooks: What Educational Research Expects and What Readers Have to Say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 1-30.

Beauvais, C. (2015). What's in "The Gap"? A Glance Down the Central Concept of Picturebook Theory. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6(1).

Borodo, M. (2014). Multimodality, Translation and Comics. *Perspectives* 23(1), 22-41.

Cheetham, D. (2021). Picturebooks as Visual-Verbal Poems. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 26 (1-2), 25-37. DOI: 10.1080/13614541.2021.1949239

- Ellestrom, L. (2021). What are Media Modalities, Modality Modes and Multimodality? *Beyond Media Borders*, vol 1. Ed. L. Ellestorm. Palgrave Macmillan, 41-46.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1>
- Hallet, W. (2018). Reading Multimodal Fiction: A Methodological Approach. *Anglistik: International Journal of English Studies* 29 (1), 25-40.
- Hunt, P. (2005). Introduction: The Expanding World of Children's Literature Studies. *Understanding Children's Literature*. Ed. Peter Hunt. Routledge.
- Kaindl, K. (2013). Multimodality and Translation. *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Ed. Carmen Millán and Francesca Bartrina. Routledge, 257-270.
- Moebius, W. (1986). Introduction to Picturebook Codes. *Word & Image: A Journal of Verbal/Visual Enquiry* 2(2), 141-158.
- Nikolajeva, M., & Scott C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.
- Oittinen, R. (2003). Where the Wild Things Are: Translating Picture Books. *Meta Translators Journal* 48(1-2). 128-141.
- Oittinen, R. (2018). *Picturebooks and Translation. The Routledge Companion to Picturebooks*. Ed. B. Kümmerling-Meibauer. Routledge, 463-471.
- Sipe, L. R. (2012). Revisiting the Relationships Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education* 43(1), 4-21.
- Serafini, F., & Reid, S. F. (2022). Analyzing Picturebooks: Semiotic, Literary, and Artistic Frameworks. *Visual Communication*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.1177/14703572211069623>
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2015). Re-Illustrating Multimodal Texts as Translation: Uri Caduri and Mr. Fibber, the Storyteller as a Case in Point. *New Readings* 15, 1-20.