

ניתוח מולטימודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית: עיון בסיפור

”נוני ונוני-יותר” מאת נעמה בניזמן

פרופ' אילנה אלקד-להמן

”קריאה היא מיומנות נרכשת, והשאלה היא רק איך חונכנו לבצע אותה ולתרגל אותה כך שנהיה 'קוראות טובות' [...] אבל טקסטים מסוימים 'מזמינים' קריאה מסוימת” (לובין, 2019, 94).

תקציר

המאמר מציג מתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי בסיפור לילדים, בגישת הסמיוטיקה החברתית, בשילוב עם קריאה אינטרטקסטואלית. המתודולוגיה מודגמת בקריאה בספר **נוני ונוני יותר** (בניזמן, 2019) ובתרגומו לאנגלית. מולטימודליות משמעה אינטגרציה של שתי אופנויות תקשורת או מערכות סימנים, או יותר, באותו הטקסט. הסמיוטיקה החברתית מניחה שלסימנים לשוניים, גרפיים ואחרים אין משמעות קבועה. המשמעות לסימנים ניתנת על-ידי יוצר המוצר התרבותי, מצד אחד, והצרכן (קורא/ צופה) מצד אחר, בהתאם להקשר התרבותי, החברתי, ההיסטורי והפוליטי של היצירה או הקריאה. שיטת הניתוח המוצעת בזה מושתתת על פירוק הטקסט והרכבתו, ולאחר מכן – התבוננות בשלם בזיקה להקשר של יצירת הטקסט ושל קריאתו, היינו, האופן שבו מגולם השיח על סוגיות שעל סדר היום, צורת עיצוב התכנים והשיח, אופן ההפקה וההפצה. הניתוח מתייחס למערכות הסימנים השונות המיוצגות בספר הילדים (מילים, איורים, גופנים, פרישה גרפית, עיצוב ועוד) כמכלול המאפשר התבוננות ביקורתית בחברה הישראלית בשנת 2020, ברמת המבוגר וברמת הילד.

תרומת המאמר לשדה המחקר של ספרות הילדים והחידוש שבו הוא בהרחבת ההתבוננות בספר מעבר לקריאת ספר מאויר או פיקצ'רבווק (picture book), אגב התייחסות לאופנויות השונות מתוך זיקה להקשר היצירה והקריאה בה, ברוח הסמיוטיקה החברתית.

מילות מפתח: אינטרטקסטואליות; מולטימודליות; ניתוח מולטימודלי; נעמה בניזמן; נוני ונוני-יותר; סמיוטיקה חברתית

מטרת המאמר היא להציג מתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי בטקסט (multimodal text) (analysis) (O'Halloran, 2011; O'Halloran & Smith, 2012) בגישת הסמיוטיקה החברתית, בשילוב עם קריאה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2006). הטקסט המשמש להדגמת המתודולוגיה הוא סיפור לילדים מאת נעמה בניזמן, **נוני ונוני-יותר** (בניזמן, 2019) ותרגומו לאנגלית, בשם Lenny and Benny (Benziman, 2021).

1. ניתוח מולטימודלי של טקסט: טקסט וקונטקסט

טקסטים בני זמננו הם מרובי-ייצוגים. ספרות מולטימודלית משלבת רכיבים ורבליים, ויזואליים, חומריים ואחרים (Gibbons, 2012). ספר (מודפס או אלקטרוני, בכל תחום) עשוי לכלול בצד המלל איורים, ציורים, תרשימים, מפות, טבלאות, תצלומים, תווים, קישורים למוזיקה או לסרטונים או חפצים מצורפים, כמו מראה, מעטפה, דיסק ועוד. יצירות לילדים שראו אור בדפוס כספר, מופיעות כבר היום בעיבוד לספר אלקטרוני, סרט, משחק אלקטרוני אינטראקטיבי ועוד (Unsworth, 2007), או כספר מתורגם לשפה אחרת, כלומר, במערכת סמיוטית לשונית ותרבותית אחרת (Lathey, 2011). בשונה ממתודולוגיות פרשניות שהתבססו על ניתוח השפה והארגון הלשוני ביצירה, המתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי של טקסט מניחה כי הניתוח הלשוני המקובל בספרות אינו מכיל את מלוא משמעותו, לפיכך, לא ניתן להתייחס לשפה דבורה וכתובה באופן מבודד מאופנויות אחרות (Hallet, 2018).

ניתוח מולטימודלי של טקסט (Multimodal text analysis) עוסק בניתוח תקשורת על מגוון צורותיה, המתמקד בטקסטים הכוללים אינטראקציה ואינטגרציה של שתי אופנויות תקשורת לפחות, למשל: שפה + תמונה/ציור + פרישה גרפית (layout) + טיפוגרפיה; שיר + המוזיקה שהולחנה לו + ביצועו הקולי + המחוות הגופניות של המבצע בזמן השירה ועוד (O'Halloran & Smith, 2012). אופנויות אלו אינן 'מלוות' את הטקסט המילולי, אלא פועלות באינטראקציה עימו ומהוות חלק מהתהליך התקשורתי עם הנמען, ובתור שכאלה מאפשרות לחוקרת להתבונן, להבנות משמעות בתוך חקירה דינמית של יחסי גומלין ביניהן, יחסים המכוננים משמעות בהקשר החברתי שבו הם נוצרים ופועלים (Adami, 2017). בקריאת טקסט מולטימודלי לא די להבין את הטקסט בנפרד, יש הכרח בהתבוננות הוליסטית וסינרגטית, המתייחסת למכלול הגורמים המכוננים את הטקסט והמצויים סביבו, לרבות ההקשר שבזיקה אליו מתרחשת הקריאה.

לעומת חקר השפה הכתובה שקיימות בו מתודולוגיות מגוונות, ואף ברור מתוכו שהתקשורת האנושית נסמכת על רכיבים שמחוץ לשפה – המתודולוגיה של חקר טקסטים מולטימודליים מצויה עדיין בשלבי התפתחות (O'Halloran & Smith, 2012).

מאמר זה מבקש להציע מתודולוגיה לקריאה בספרות ילדים מודפסת, על פי הגישה של חקר מולטימודלי של טקסטים. נתייחס לרכיבים של שפה, ציור, עיצוב (גופן, דף, פרישה גרפית) וחומריות (הספר כארטיפקט). הגישה שתוצג כאן כמתודולוגיה של ניתוח מולטימודלי, הינה בזיקה לגישת הסמיוטיקה החברתית. המתודולוגיה מושתתת על בחינת הטקסט והקונטקסט: קריאה צמודה בטקסט המילולי, בחינת המשאבים המצויים בו ומוצגים באופנויות שאינן מילוליות, היחסים שבין האופנויות השונות בטקסט, ובחינת הטקסט בהקשר החברתי ובזיקה לתרבות ולחברה, ובהקשר לזמן ולמקום הכתיבה ו/או הקריאה, במגמה לחשוף תמונה רחבה של אידיאלוגיות, ערכים, יחסי כוח בחברה וההיות (Adami, 2017; Kress & Van Leeuwen, 2006). אף שיצירה מולטימודלית

מזמנת, לכאורה, תפיסה סימולטנית של טקסט ותמונה – המתודולוגיה מושתתת על פירוק תחילה, התבוננות ברכיבים קטנים, ולאחר מכן הרכבת השלם והתבוננות מחדש.

סמיוטיקה היא "מדע רב-תחומי החוקר את התהליך התקשורתי של סימון (signification) ויצירת המשמעויות בתחומים שונים ובמערכות סימונים שונות" (גורביץ וערב, 2016). בסמיוטיקה בראשית התפתחותה תפסו את הקשר שבין מסמן (מילה, ציור) למסומן (אובייקט) כשרירותי. אולם הסמיוטיקה החברתית טוענת כי סימנים אינם שרירותיים, והקורא/צופה מפרש את משמעותם לאור ההקשר החברתי והתרבותי הן של היווצרותם הן של קריאתם או קליטתם. לפיכך, הסימנים מייצגים נקודות מבט, ערכים ומערכות-כוח בהקשר מסוים (Adami, 2017; Kress & Van Leeuwen, 2006; פלד-אלחנן, 2012). הסמיוטיקה החברתית מייחסת חשיבות לפרשנות רב-תחומית, אישית, בזיקה להקשר.

הפרשן נתבע למבט המזהה ארבע שכבות המכוננות משמעות (Kress & Van Leeuwen, 2001):

1. שכבת ה**שיח**, כלומר, האופן שבו חברה נתונה מבנה שיח ונותנת ביטוי לנושא מסוים בסדר היום שלה.
2. שכבת **עיצוב** התכנים והשיח.
3. **שכבת הפקה** – כיצד בוצע וכיצד נראה התוצר הסופי, למשל: באיזה פורמט הופק התוצר? האם הוא ספר? ספר אלקטרוני? סרט מצויר? קליפ מולחן? מאילו חומרים הוא עשוי? כיצד בוצע הציור?
4. שכבת ה**הפצה** – כיצד הופצה היצירה? כיצד נעשה עיבוד הספר למדיה אחרת? כיצד תורגם לשפה אחרת? המבט הארבע-שכבתי רואה את הטקסט כמוצר שבו שותפות הסופרת, המאירת, המעצבת, הוצאת הספרים, מנגנון ההפצה של הספר וגם קהל הקוראים והמבקרים, הקובעים את התקבלותו. בכל אחת מהשכבות שצוינו לעיל יש ביטוי לנקודת המבט של היצרן / האומן מול נקודת מבט של הצרכן / הקורא / הצופה / המאזין, והן ייתפסו באופן שונה בתקופות שונות, בהקשרים שונים ועל-ידי אנשים שונים.

2. קריאה אינטרטקסטואלית

את המושג אינטרטקסטואליות, פיתחו קריסטבה, בארת ואחרים, בעקבות תפיסותיו של באחטין על אופייה הדיאלוגי והפוליפוני של השפה (אלקד-להמן, 2006; Allen, 2000). אינטרטקסטואליות היא תפיסה תרבותית שמתייחסת לטקסטים מילוליים ולא מילוליים, ספרותיים ואחרים – לפיה, טקסטים נוצרים ומתקיימים מתוך שהם 'משוחחים' עם טקסטים שנוצרו לפניהם. כיון שטקסטים מתקיימים בעולם תרבותי, אף טקסט אינו ראשוני ומקורי, וכל טקסט שנוצר כיום יהיה בזיקה לטקסטים שקדמו לו: לעיתים הזיקה גלויה ליוצר, והוא מכוון את הקורא אליה, ולעיתים את הקשרים יטווה הקורא עצמו, לאור הידע הקודם שלו, התנסויותיו וזיכרונותיו. מכאן, שאינטרטקסטואליות פועלת הן במישור של היוצר, הבונה שיחה בין טקסטים, הן במישור של הקורא המכונן קריאה משלו במעין מסע בין טקסטים. ב'מסע' קריאה זה נפגשים בתודעת הקורא טקסטים אחרים – בדרך של אסוציאציה או הזכרות – עם הטקסט שהוא קורא בו ועימו.

אינטרסקסטואליות מתייחסת ליחסים שמתקיימים בין טקסטים מסוגים שונים, מתקופות שונות ובעלי אופנויות שונות (ומכאן הפוטנציאל המולטימודלי שלה). אינטרסקסטואליות מאפשרת להתייחס בו-בזמן לממד דיאכרוני, כשהטקסט שקוראים בו נתפס בזיקה לטקסטים שקדמו לו, ולממד סינכרוני של מפגש הטקסט עם טקסטים אחרים במרחב התרבותי של הקורא, אשר מתנה את אופיו של ה'מסע' או רשת הקשרים שהוא טווה. כלומר: קריאה אינטרסקסטואלית מחייבת תנועה בין טקסטים, קריאה הלוך וחזור, במטרה לגבש את פרשנותו של הקורא. קריאה זו היא גם אישית, ותשתנה בהתאם לתרבות הקורא, השכלתו וניסיונו. אותו טקסט עצמו יובן בדרך שונה אצל קוראים מתרבות או דת אחרת, וטקסט מתורגם יובן בהתאם לעולם התרבותי המגולם בשפת התרגום, ולא בשפת המקור. התנועה שבקריאת הטקסטים זה לצד זה, הלוך וחזור, מאפשרת להבין לעומק לא רק את הטקסט עצמו, אלא גם תופעות חברתיות, פסיכולוגיות ואומנותיות המשתקפות מבעד לטקסטים (אלקד-להמן, 2006).

את היחסים בין טקסט התשתית (הקדום יותר) לטקסט העילי (המאוחר) ניתן לתאר באמצעות מודל הבוחן על רצפים ארבעה ממדים והקשרים ביניהם, מהקל אל המקיף: יחסים בתחום תמטי ואידיאטי; יחסים ברמת המרה (מעיבוד קל לעיבוד מקיף); יחסים ברמת השפוט (הרחבה, מורכבות ופיתוח) ויחסים ברמת אזכור המקור (היעדר אזכור, רמיזה, אזכור מדויק). שילוב של הממדים השונים משקף עושר-בכוח של קשרים אינטרסקסטואליים (שריג, 2002).

3. ספרות מולטימודלית וספר התמונה

ספרות מולטימודלית היא ספרות העושה שימוש באופנויות סמיטיות שונות בבניית הנרטיב וקידומו. זו ספרות שיש בה מלבד המילים, התייחסות בלתי שגרתית, ולעיתים משחקית, לעיצוב הכתב והדף, לשילוב תמונות, לעיצוב הספר, לאיכויותיו החומריות ועוד (Gibbons, 2012). ספרות מולטימודלית היא ספרות התופסת בדרך שונה מן הדרך המסורתית חמישה רכיבים המעורבים בה (Hallet, 2009): 1. הטקסט הופך מחד-מודלי, כלומר ממילולי, למולטימודלי. 2. הדגש עובר מכתובה של סיפור לעיצוב של ספר או סרט. 3. המספר הופך למספר-מציג, כשהוויזואלי ממיר את המילולי או נוסף עליו. 4. קריאת ספרות הופכת להבניית משמעות באמצעות אופנויות שונות המצויות במגע ביניהן. 5. הקורא הופך לצרכן המשתמש בספר.

ספרות הילדים משלבת מילים ותמונות מראשיתה, וספרי ילדים שימשו ומשמשים גם אובייקט חומרי, לעיתים הפעלתי או משחקי, למשתמשים. בספרות ילדים מולטימודלית בזמננו מתווספים רכיבים מאופנויות נוספות, בעיבוד העושה שימוש בטכנולוגיות שונות (Unsworth, 2007).

מאמר זה מתמקד ביצירה אחת, שבהתבוננות המקובלת בספרות היא "ספר-תמונה" picture-book, סוגה שבה לתמונה ולמילה תפקיד שווה-ערך, המפתחת כישורים של קורא-מתבונן (יסעור, 1995; Sipe, 1998). גרנות (2013) מבקשת להשתמש בסוגה זו במושג 'פיקצ'רבוק' (במילה אחת,

ולא בצירוף העברי ספר-תמונה). לתפיסתה, בפיקצ'רבוך מתקיים היפוך של סדרי העדיפות, לתמונה עדיפות על המילים, ומתקיימת תלות הדדית בין האופנויות: "בפיקצ'רבוך אי אפשר להבין את מלוא הסיפור בלי האיור ובלי הצד החזותי, הפיזי, של הספר כולו" (גרנות, 2013).

בספר התמונה הקלסי הילד לומד לעקוב אחר ממד הזמן, העלילה והתפתחותה, באמצעות הציור והעימוד, להעלות השערות ולהשלים את המסופר בטקסט המילולי באמצעות האיור (למשל: זיהוי רגש המיוצג בהבעת הדמות; הבנת קונפליקט) וכן לחוש אמפתיה כלפי הדמויות (יסעור, 1995; Sipe, 1998). ספרי התמונה הפוסטמודרניים מורכבים יותר: העלילה אינה בהכרח ליניארית (כלומר: התפתחות העלילה אינה עוקבת אחר הזמן, ונדרשים פיענוח והשלמות של הקורא); התכנים ועיצובם חותרים תחת מסורות תרבותיות וקונבנציות; המספר הוא רב-קולי; הספר שובר גבולות בין סוגות ולעיתים מערב ביניהן (פסטיש); יש בו ריבוי משמעויות והימנעות מ'סגירה' פרשנית; הסיפור עשיר בהתייחסות אינטרטקסטואלית באיור ובשפה; בסיפור רכיב משחקי חזק, והקורא מוצא את עצמו במעין 'מגרש משחקים סמיוטי', ולעיתים קרובות, הסיפור מפנה את תשומת הלב של הקורא לטקסט כטקסט (Sipe & Pantaleo, 2008). לפיכך, לקריאה בספר תמונות פוסטמודרני, אף שהוא לכאורה סיפור לילדים, נדרשים כישורים ואסטרטגיות קריאה ייחודיים: נדרש קורא רפלקטיבי המודע לקריאה שלו, גמיש בתהליכי הקריאה והפרשנות, ופעיל בהם.

התפיסה במאמר זה, באמצעות המושג 'מולטימודליות', מוצגת לאור הגישה של הסמיוטיקה החברתית. היא מרחיבה את ההתבוננות בספר **מעבר** לקריאה בפיקצ'רבוך. הקריאה מתייחסת לאופנויות השונות המיוצגות בספר (מילים, ציורים, צבע, גופן – גודל, סוג, עובי, פרישה גרפית, הספר עצמו כארטיפקט) כמכלול המאפשר את הקריאה ביצירה על האופנויות השונות המרכיבות אותה, ומנקודת מבט של תפיסות ביקורתיות וחברתיות.

4. נוני ונוני-יותר (בנזימן, 2019)

את הספר **נוני ונוני-יותר** כתבה וציירה נעמה בנזימן, עיצבה אותו אונה שגב והוא ראה אור בשנת 2019 בהוצאת עם עובד. התייחסותי לספר תיעשה בתהליך של ניווט הקריאה בכניסה לספר מהכריכה פנימה, בדומה לתהליך קריאה מסורתית-ליניארי, אף שייתכנו תהליכי קריאה שאינם ליניאריים. אתעכב על ארבעת הנושאים האלה:

1. קריאה פארא-טקסטואלית (אלקד-להמן, 2006; Genette, 1997);
2. הסיפור: עלילה ודמויות;
3. קריאה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2006);
4. קריאה מולטימודאלית.

4.1 קריאה פארא-טקסטואלית

זהו תהליך קליטה רב-חושי של הרכיבים המצויים 'לפני' או בצד הקריאה המילולית, המתרחש במפגש הראשוני עם הספר, עוד לפני הקריאה בספר עצמו. חלק ניכר ממה שהקורא פוגש הוא תוצר של עבודת מעצבת הספר.

הכריכה – המפגש הראשוני עם הספר הוא באמצעות החומריות שלו: הכריכה, צבעיה, הרושם שהיא מעוררת והמידע שאנו מפיקים מהמגע ומהתבוננות מושכלת במה שיש בה. אנו מזהים את הספר באמצעות הכריכה, אך פעמים רבות קולטים אותה בשלמות בהרף-עין, ולא מתבוננים בה בעיון. ההתייחסות הראשונה היא זימון להתבוננות קשובה בכריכה.

הספר הוא ספר ילדים, שמידותיו 18×22.5 ס"מ, וגודלו ידידותי לידידיו של ילד. צבעי הכריכה הם לבן כחול ומעט אדום, והיא אינה מושכת תשומת לב מיוחדת. ייתכן שיש מי שהכריכה וצבעיה מזכירים לו ספרי ילדים אחרים, ועל כך נדבר בהמשך. הספר אינו כבד, והכריכה היא מנייר מט נעים למגע – גם רכיבים טקטיליים הם משמעותיים ביצירת יחס כלפי הספר. שדרת הספר כחולה, ועליה כתובים בלבן שם הסופרת והספר.

על גבי הכריכה הקדמית מופיעים שני ארנבים: ארנב אדום מתהלך, וארנב כחול קופץ או מתעופף. הם מצויים במרחב של שדה שבקצהו גבעה, ועליה ניצב בית כחול ותיבת דואר אדומה – איור הארנבים (שניהם לבושים) והסביבה שבה הם חיים (בית) מאיר את כפל הפנים של הסיפור: סיפור על ארנבים שהוא סיפור על אנשים. בהתבוננות נוספת נבחין בדמיון ובשוני בין הארנבים: הם אינם קרובים זה לזה, אחד על האדמה והשני בשמיים, הבעת הפנים של הארנב האדום עגומה, ואילו ההבעה של הארנב הקופץ מרחף היא של שמחה. לצד הארנב האדום מצוירת ציפור כחולה קטנה, האוחזת במקורה פרח אדום. לדמויות הארנבים ולציפור נתייחס בהרחבה בהמשך.

שם הסופרת והמאיירת, נעמה בנימין, מופיע באדום. **שם הספר** מופיע בשני הצבעים: נוני (באדום) ונוני-יותר (בכחול). שם הסיפור מציב בפנינו שתי דמויות ששמן כמעט זהה (נוני) ההבדל ביניהן הוא בצבע (כחול ואדום) ובמילה "יותר" שנוספת לאחד משני השמות. דווקא על רקע הדמיון – ברור שאין זהות, וההבדלים מכוננים מתח.

נגב הספר מוצג איור שונה מזה שעל הכריכה הקדמית: בחלק התחתון בשדה מצוירים בכחול ואדום שני בעלי-חיים, צבי ודוב, אף הם לבושים, והצבי רוכב על אופניים, ובחלק העליון של האיור במרחב כחול מצוי בית אדום, הדומה בצורתו ובמיקומו לבית הכחול שעל גבי הכריכה הקדמית. במרכז הכריכה האחורית מופיעה תמצית עלילת הסיפור וכן מידע על הסופרת המאיירת. ההתבוננות האיטית באיור שעל גבי הכריכה, עוד בטרם קראנו את התקציר שעל גב הכריכה, מספקת מידע רב על ההאנשה, הלך-הרוח ומערך ההקבלות בין הדמויות בספר.

הכיתוב על גב הספר מזמן את הקורא לקרוא על נוני שניצח את כולם בקפיצות עד שהגיע נוני-יותר. הכיתוב מציג סדרת שאלות הנוגעות, מעבר לסיפור עצמו, בהיבטים חברתיים בחיי ילדים

ומבוגרים: "אם מפסידים, זו לא סיבה לכעוס? [...] ואם רבים, האם אפשר להשלים?". הכיתוב על הסופרת והמאיירת חלקו הראשון פורמלי, כמקובל, וחלקו השני – "היא עדיין זוכרת את כל מי שציירו יותר יפה ממנה, מאז הגן עד היום" – מרמז ליתרונות התחרות ולא רק לחסרונותיה.

פּוֹרָץ (או "בטנת נייר") – הינה כפולת-עמודים הראשונה עם פתיחת הספר והאחרונה עם סיומו. היא מודבקת לכריכה הקשה של הספר: בצד אחד הדף דבוק לכריכה מבפנים, ובצד השני – הוא הדף הראשון (או האחרון) בספר. מעצבים נוהגים להשתמש בפורזץ כדי ליצור אווירה, להציע מפה של המרחב שבו מתרחש הסיפור (בפו הדב, למשל), לרמוז לתוכן הסיפור, או כחלק מהותי בסיפור עצמו (שוב, 2011; סברן, 2020). נעמה בניזמן ממשיכה בו את משחק כפל צבעי היסוד: אדום בפתיחה וכחול – בפורזץ האחורי. שני צבעי היסוד מקבילים לנוני ונוני-יותר, ומייצגים את שניהם – דומים ומנוגדים, ואפילו יריבים זה לזה. בפורזץ הקדמי הוצב גם מוטו, שהודפס באות לבנה קטנה ודקה.

מוטו - הוא מובאה קצרה, לרוב ממקור ידוע, שמציב סופר בראש ספר או פרק בספר. המוטו מכונן קישור אינטרטקסטואלי בין היצירה לבין המקור שממנו הוא נלקח, אשר עשוי להנהיר את כוונות היוצר ולשמש מפתח להבנת היצירה. לעיתים קרובות, בקריאה הראשונית המוטו אינו מובן, והוא מתבהר רק לאחר הקריאה ביצירה כולה, או במהלך קריאות נשנות. קוראים בלתי-מיומנים נוטים לדלג עליו, ואילו קוראים מיומנים מבינים את תפקידו מכונן המשמעות של המוטו להבנת היצירה, מתייחסים אליו כחלק מאסטרטגיית הקריאה שלהם, ומחפשים את משמעויותיו במהלך הקריאה ביצירה.

המוטו שהציבה נעמה בניזמן לספר הוא:

"אקמצא ובר קמצא חרוב ירושלים"

(על קמצא ובר קמצא חרבה ירושלים)

תלמוד בבלי, מסכת גיטין דף נה, ע"ב.

נשוב להתייחס למוטו בעיון האינטרטקסטואלי בסיפור.

הפרישה הגרפית בספר – הכפולה (צמד הדפים המצויים זה מול זה במפתח הספר) הראשונה בספר דומה לעיצוב בספרי ילדים קלסיים: טקסט בעמוד אחד, ולצידו או מולו איור המתייחס אליו. אולם הכיתוב מודפס באותיות אדומות, ולא שחורות כמקובל (בהמשך נגלה שהאות האדומה מייצגת את נוני, שמצויר באדום, והכחולה את נוני-יותר, המצויר בכחול). כבר בכפולה הבאה מתגלה המאפיין המרכזי מבחינת עיצוב הטקסט ביצירה: לתוך האיור נכנס כיתוב בכתב-יד המייצג את דברי הדמות. גודל האותיות, עוביין, עיצובן – מעניקים לכיתוב את האינטונציה של הדוברים, את עוצמת קולם ולפיכך גם את משמעות הנאמר (ראו איור 1 ואיור 2).

4.2 עיון בסיפור

סיפורים נבנים תמיד באמצעות העלילה. עלילה היא רצף של אירועים בזמן, והסיבתיות המקשרת ביניהם (רמון-קינן, 1984). בספרות הילדים האירועים הבונים את העלילה ברורים, העימותים בין הדמויות מוקצנים ומקוטבים, הזמן והמקום מזוהים בקלות, והסיבתיות גם אם אינה מפורשת, מובנת לילד הנמען, גם אם המבוגר יבין אותה באופן אחר.

להלן העלילה בקצרה: נוני חי לבדו חיים שלווים ביער ומתאמן בקפיצות. הוא זכה בתואר אלוף היער בקפיצות לאחר שגבר על הפרעוש, הצפרדע והסנאי – כולם מתחרים לא מרשימים, אולם הוא גאה מאד בהישג, ואינו מודע כלל לכך שהוא 'ראש לשועלים'. יום אחד מגיע לביתו מ"קצה אחר של היער" נוני-יותר. יחד אכלו ושתו, והיה להם "כיף הכי בעולם", ואחר כך יצאו החוצה להתאמן בקפיצות. זוהי נקודת מפנה, כיון שנוצר סיבוך: נוני מופתע שנוני-יותר מיטיב לקפוץ ממנו: "הוא מנצח אותי!" "איך זה יכול להיות?". נוני מאשים את נוני-יותר במרמה: "לא התחלת מהקו!!! רימית!", מגרש אותו "תלך מהבית שלי ואל תחזור! אני לא אהיה חבר שלך יותר לעולם!" ומטיח בו שהוא "מלך השקרנים" – כל ההאשמות מיוצגות בגופן מעוצב באותיות הנראות ככתב יד. הכיתוב בצבע אדום, גדול, באותיות בגודל משתנה, בולטות ועבות (ראו איור 1). העיצוב הגרפי של הגופן, ההולך וגדל, ועוביו, מייצגים את קולו הרם, המאשים והבוטה של נוני. למוחרת, נוני-יותר מנסה לפייס את נוני: הוא שולח לו ציור, אך נוני משליך את הציור. גם ניסיונות הפיוס הבאים, הנמשכים חודש, אינם עולים יפה. האיורים ממחישים כי שני הארנבים, נוני ונוני-יותר, עצובים ובודדים, אך אינם מצליחים להיחלץ מהמצב.



איור 1: גופן; עיצוב, צבע, עובי

את ההזמנה למסיבת יום הולדתו של נוני-יותר שהגיעה לנוני (בטעות) נוני רואה כנכונות לפיוס. נוני, שאינו מודה באשמתו, חושב שממילא הוא "בטוח מנצח אותו בהמון", קנה מתנה והגיע למסיבה. המסיבה מיוצגת באיור הבונה מתח בהדרגה: כפולת דפים כחולים שמצוירת בהם דלת ביתו של נוני-יותר, ומזמינה כניסה פנימה. הכפולה נפתחת לרביעיית דפים, ובהם המסיבה: חיות היער ישובות סביב שולחן ארוך מאד ועליו עוגה וכיבוד. נוני-יותר עומד גבוה על כיסא, ומכריז: "מה אתה עושה פה? לא הזמנתי אותך!" נוני אומר שקיבל הזמנה, אך נוני-יותר מטיח בו: "אתה אמרת שאני שקרן, אבל אתה בעצמך שקרן! [...]. תלך מהבית שלי ואל תחזור!". האורחים יושבים סביב השולחן, עדים לחילופי העלבונות. נוני מתחנן: "בבקשה תרשה לי להישאר". הוא חוזר ארבע פעמים על המילה "בבקשה", מתחנן "אני ממש רוצה שנהיה שוב חברים", מנסה להציע הצעות שונות, אפילו "אסכים שאתה תהיה אלוף היער בקפיצות". אולם נוני-יותר אינו מוכן, ותשובתו "לא" הנשנית שלוש פעמים, מיוצגת באותיות כחולות בולטות, בלוויית סימן קריאה (ראו איור 2). "ונוני הלך", מותיר את מתנתו בצד הדרך.



איור 2: דחיית הפיוס

עונות השנה מתחלפות, ולאחר חודשים מצא נוני-יותר את המתנה של נוני "הוא נזכר איך היה להם ביחד כיף בעולם". האיור המסיים את הסיפור מראה את נוני ונוני-יותר קופצים יחד בגשם, תחת מטרייה, אולם הקוראים אינם יודעים האם האיור מייצג סוף טוב של פיוס, או מייצג את משאלת הלב של נוני ושל נוני-יותר. כלומר, לפנינו **סיום פתוח** שאפשר להבינו בדרכים שונות ואפילו סותרות.

לסיכום, העלילה נבנית על שני **קונפליקטים**, שאינם נפתרים: בראשון, נוני מאשים את נוני-יותר בהאשמות שווא: "לא התחלת מהקו" – אך הם יצאו להתאמן, לא היה קו ולא הייתה תחרות, ואחר כך מופיע הפועל: "רימית". ההאשמה הופכת לסדרת תארים, המתייחסים לנוני-יותר, והולכים

ומחריפים: "רמאי" "שקרן" "מלך השקרנים ומלך הרמאים".¹ אולם נוני-יותר לא רימה, והמקור לפגיעה הוא יהירותו של נוני, שראה את עצמו כאלוף הבלתי מנוצח בקפיצות של היער, ולא היה מסוגל לקבל ערעור על מעמדו. שלושה ניסיונות פיוס של נוני-יותר נדחו בזה אחר זה.

בקונפליקט השני נוני-יותר, הפגוע מהעבר, אינו מוכן לקבל בביתו את נוני שהגיע למסיבת יום ההולדת ומתנה בידיו. לדעתו נוני "שקרן", כלומר אומר דבר שאינו אמת, כיון שהוא לא שלח לנוני הזמנה למסיבה. טעות של הדוור, שנעשתה בתום לב (כנראה? ואולי זה היה ניסיון פיוס?), הופכת את המסיבה לביוש פומבי של נוני בפני חיות היער. אולם נוני אינו מודה שגרם עוול לנוני-יותר, אינו מבקש סליחה, וגם אינו מודה בכך שנוני-יותר קופץ טוב ממנו. הוא ממוקד בעצמו "אני ממש רוצה שנהיה חברים" ולכן הוא מתחנן ומציע 'אמצעי-תשלום' (אעזור, אעשה, אתן), אך ניסיונות הפיוס של נוני נדחים.

ההתרחשויות מתוארות מנקודת תצפית של מי שמצוי מחוץ לסיפור, אולי זו של מספר ומצייר כל-יודע של ההתרחשויות, ואולי מנקודת מבט של עד המלווה את כל ההתרחשויות – מבטה של הציפור הכחולה הקטנה, המייצגת את עינה של הסופרת והמאירת, והקורא הנמען צופה מהחוץ בהתרחשות.

הדמויות בסיפור הן שני ארנבים, נוני ונוני-יותר. הם דומים זה לזה בשמם ובמראם, למעט צבעם. דמויות נוספות בסיפור הן חיות היער למיניהן – מקצתן נזכרות בשמן בסיפור, ואחרות מופיעות באיור בלבד. כתיבה לילדים על בעלי-חיים היא כתיבה מתעתעת: הטקסט מדבר על בעל-חיים מסוים, אולם בפועל רק חלק קטן מייצרות הספרות מייצגות אותו מבחינה זואולוגית. רוב היצירות מכוננות הקבלה בין חיה לילד/לאדם, כך שגם כאשר לסיפור יש קיום עצמאי כסיפור על בעל חיים, החיה משמשת מטונימיה לאדם. משל מצהיר בגלוי שהוא סיפור המסופר באמצעות בעלי חיים, אך מטרתו הנמשל, חיי האדם, ואילו אלגוריה, שאינה מצהירה על היותה משל, נבנית על כפל מישורים: המישור הסיפורי על בעלי החיים, ומישור מופשט המשתמע ממנו (ברוך, 1985, 2000). הבחירה בארנבים כגיבורי סיפור לילדים אינה חדשה "הארנבים שבספרים אלה הם בעצם בני אדם ממש כמונו" (מעפיל, 2005, 29). ספרות הילדים העולמית והעברית עשירה בארנבים: הארנב **בהרפתקאות אליס בארץ הפלאות; פיטר הארנב** בספריה של ביאטריקס פוטר; **באגס באני** בסרטים מצוירים של האחים וורנר; הארנב בסיפורו של דויד גרוסמן **איתמר פוגש ארנב; הארנב ממושי** מאת שלומית כהן-אסיף, **מיץ פטל** מאת חיה שנהב ועוד. ארנבים מסמלים זריזות ומהירות וגם יכולת לעשות להטוטים, ולעיתים – פחדנות. בהיותו בעל חיים קטן, רך ופרוותי, הארנב משמש

1 השימוש בשתי המילים זו בצד זו, מסייע לעמוד על הייחוד של כל אחת מהן, ועל הבדלי המשמעות: הרמאי מטעה בכוונה כדי להפיק תועלת (נוני טוען שנוני-יותר לא התחיל לקפוץ בנקודת המוצא, כדי לנצח) ואילו השקרן אומר דבר שאינו נכון; בתרגום השתמשו המתרגמות בביטויים: Cheater, Liar ועליהם נוספו, מלבד מה שמצוי במקור – trickster, כלומר תחבולן, מה שעשוי להתאים לארנב כסמל, ו-Bluffer, מי שמעמיד פנים שהוא מה שאינו, ביטוי המעידן את ההאשמה המופיעה במקור העברי "מלך הרמאים".

מקבילה הולמת לייצוג ילד. נעמה בנזימן מממשת פוטנציאל זה ומרחיבה אותו לעולם האדם בתוך זיקה למצב החברתי והפוליטי בחברה הישראלית. באמצעות המוטו, המכונן קשר אינטרטקסטואלי בין סיפור הילדים לסיפור התלמודי על קמצא ובר קמצא.

4.3 קריאה אינטרטקסטואלית

את הסיפור **נוני ונוני-יותר** יש לקרוא בקריאה אינטרטקסטואלית בשני מודוסים: המודוס המילולי והמודוס החזותי. במודוס המילולי נקרא בסיפור בהקבלה לאגדה התלמודית ובהקבלה לספרות ילדים על ארנבונים, ובמודוס החזותי, נקרא ונתבונן בו בהקבלה לסיפור הילדים **מיץ פטל** מאת חיה שנהב ולאיורי תמר ריקמן.²

המוטו הוא מובאה של משפט מהתלמוד הבבלי, הוא מוגש לקורא בארמית ולצידו – התרגום לעברית. מראה המקום מצוין בצד המובאה. לכאורה, זוהי עודפות, הרי ברור שילד דובר עברית אינו יודע ארמית. עם זאת, עודפות זו מדגישה את חשיבות המוטו ליצירה, וממחישה את העולם התרבותי שממנו הגיע. רמת הצופנות הנמוכה של המקור מכוננת אינטרטקסטואליות מפורשת (אלקד-להמן, 2006), הנמסרת לקורא, אשר אמור בתהליך פרשני לממש את הפוטנציאל שבכינון קשרים שבין טקסט התשתית (אגדת חז"ל) לבין הטקסט העילי, הסיפור שכתבה בנזימן. לשם כך, יש הכרח לשוב ולקרוא בטקסט התשתית. נעבור אפוא לעיין במקור התלמודי (בעברית):

אקמצא ובר קמצא חרוב ירושלים מסכת גיטין דף נה³

היה אדם אחד, שהיה לו חבר ושמו קמצא, והיה לו שונא ושמו בר קמצא. עשה (אותו האיש) סעודה. אמר לשמשו: לך הבא לי את קמצא (ידידי). הלך (בטעות) והביא את בר קמצא (שהיה שונאו של אותו האיש). בא (אותו האיש לסעודה) ומצא את בר קמצא יושב. אמר לו (אותו האיש): הלוא אני ואתה שונאים. מה אתה עושה כאן? קום וצא! אמר לו (בר קמצא): הואיל וכבר באתי הנח לי, ואתן לך את דמי אכילתי ושתייתי. ענה לו: לא! אמר לו: אתן לך חצי מעלות הסעודה. ענה לו: לא! אמר לו: אתן לך את עלות הסעודה כולה. ענה לו: לא! אחזו בעל הסעודה בידו והוציאו.

אמר (בר קמצא): כיוון שהיו חכמים בסעודה ולא מחו בבעל הסעודה, סימן שנוח להם המעשה. אלך ואלשין עליהם לפני לקיסר.

הלך ואמר לקיסר: מרדו בך היהודים! אמר לו (הקיסר): מי אמר? (הצג הוכחה). אמר לו: שלח להם (לחכמי היהודים) קורבן, וראה אם יקריבו אותנו. שלח בידו עגל משובת. (במהלך הדרך) הטיל (בר קמצא) מום בניב השפתיים (של הקורבן), ויש אומרים בדוקין שבעין,

2 בשל קוצר היריעה – לא תבוא התייחסות לקישורים נוספים, כמו למשל, לשושה של הנסיך הקטן.

3 לסיפור גירסאות שונות, ראו:

מקום שעל פי דין ישראל נחשב כמום ואילו אצל הגויים אינו נחשב מום. חשבו חכמים שבמקדש להקריב (בכל זאת) את הקורבן, משום שלום המלכות. אמר להם רבי זכריה בן אבקולס: (אם נקריבו), יאמרו אנשים כי אנו מקריבים בעלי מומין על המזבח! חשבו להרוג [את בר קמצא] כדי שלא ילך וילשין. אמר להם רבי זכריה: אנשים יאמרו (או עלולים לחשוב ש)מי שמתיל מומים בקורבן דינו מוות. אמר רבי יוחנן: ענוותנותו של רבי זכריה בן אבקולס החריבה את ביתנו ושרפה את היכלנו והגליתנו מארצנו.

הסיפור התלמודי עניינו עימות פרטי שהתדרדר והפך לעימות בין היהודים לשלטון הרומאי בארץ-ישראל, שהביא לבסוף לחורבן הבית. לפיכך, הסיפור נתפס בתרבות היהודית כסמל למצב שבו סכסוכים פנימיים, יריבויות, ושנאת-חינם גורמים לבסוף לחורבן לאומי. בין סיפור הילדים לסיפור התלמודי זיקה הדוקה בתחום התמטי והאידיאי, אולם הסיפור של בניזימן יוצר המרה באמצעות עיבוד נרחב לסיפור התלמודי. נשמרים רכיבים כמו: איבה בין שני אנשים; קרבה בשמות דמויות (אף שאלה אינם שמות היריבים, בסיפור התלמודי שם בעל הבית אינו ידוע); טעות בזימון אורח לסעודה; אל הסעודה מגיע אויבו של המארח; ביוש פומבי של האורח שמכונן בעל הבית; האורחים אינם מתערבים בעימות, ובהימנעות זו הופכים להיות שותפים בו; שלושה ניסיונות פיוס ופיצוי מצד האורח, כולל כאלה שעלותם גבוהה; סירוב המארח לפיוס (חוזר שלוש פעמים על הביטוי "לא!"); תחושת עלבון של האורח, והשלכותיה. למרות ההמרה הרחבה – העיבוד אינו מעוות את הרעיונות שבבסיס הסיפור התלמודי. ברמת השפרוט (אלבורציה), השינויים הרבים הם ברמה של פני-השטח, וכפי שצוין כבר, רמת האזכור של המקור גבוהה, ציטוט וגם מראה מקום, אך למרות זאת, תיתכן קריאה של הסיפור באופן עצמאי בלי הקישור לטקסט התשתית, אף שההבנה תהיה שונה.

העמדת הסיפורים זה מול זה (ראו בלוח 1 להלן), מלמדת על ההקבלה התמטית והאידיאית שבין הסיפורים, וגם על הווריאציות במקור, שהכניסה בניזימן לסיפור הילדים, אחדות מיוצגות באמצעות האיר בלבד:

סיפור הילדים: נוני ונוני יותר	סיפור התשתית: אגדת קמצא ובר-קמצא	
שני ארנבים (ילדים / אנשים)	שתי דמויות גבריות	דמויות
יער	א"י, מקום ישוב	מקום
אין זמן מוגדר	תקופת בית שני, שלטון רומאי בא"י	זמן
נוני (אדום) ונוני-יותר (כחול), דומים חזותית	קמצא ובר-קמצא	שמות דומים
נוני ונוני יותר	אדם ששמו לא נזכר – בר-קמצא	היריבים

סיפור התשתית: אגדת קמצא ובר-קמצא	סיפור הילדים: נוני ונוני יותר	
הקונפליקט שגרם לאיבה בעבר הושמט (בהקבלה לפיצוי המוצע – אולי כלכלי?)	מפורט הקונפליקט הראשון: האשמת שווא, העלבה, חוסר נכונות לפיוס	סיבת האיבה
שיבוש של השמש	טעות של הדוור	שיבוש בהזמנה
סעודה	מסיבת יום הולדת	אירוע מרכזי
"חכמים" – נכבדי הקהילה	חיות היער	נוכחים באירוע
3 הצעות של פיצוי כספי (דמי סעודתי, מחצית הסעודה, הסעודה של כולם)	סדרה של 5 הצעות (חברות, נכונות לעזור, לעשות מה שנוני יותר ירצה, לתת פרח, ויתור על תואר האלוף למענו)	ניסיונות פיוס
3 פעמים "לא" הוצאה ביד מהבית	3 פעמים "לא", הטחה "שיקרת", גירוש מהבית בצעקות (באיור נוני-יותר עומד וצועק על נוני המתרחק)	תגובת בעל המסיבה
"לא מיחור"	שתיקה. ההבעה על פני החיות באיור ממחישה את המבוכה ועוגמת הנפש שלהן, ושפת הגוף את ההסתגרות בפני העימות	תגובת הנוכחים
אי-מחאה של החכמים מתפרשת ע"י הנפגע כ"סימן שנוח להם המעשה"; הכעס מוסט אל הקהילה: ילשין עליהם בפני הקיסר.	נוני הלך לביתו – בבכי (לפי האיור). הזמן חלף. האיור ממחיש הלך רוח של עצב.	השפעת העלבון
הנפגע מבצע מהלך מתוכנן כדי לנקום: האשמת היהודים בניסיון מרד, פגיעה בבהמה ששלח הקיסר וכך פסילתה להקרבתה במקדש, עימות בין חכמים	תקופת המתנה והסתגרות (סיכוי לתיקון השגיאות? חרטה? לפיוס?) לא ברור מה קרה עם נוני. נוני-יותר מוצא את מתנת נוני, נזכר בידידות ביניהם	לאחר זמן
הקיסר עלה על ירושלים והחריב אותה – חורבן הבית	נוני ונוני-יותר קופצים סיום פתוח – האם יש פיוס ממשי? שאיפה לפיוס?	סיום

לוח 1: השוואה אגדת חז"ל לסיפור הילדים

בנזימן מציבה את ההתרחשות ביער, מחוץ לחברה האנושית, ובלא הקשר זמן מסוים. באמצעות הצבת השמות הדומים לשמות היריבים היא מעמיקה את העימות, שתורמת לו גם כפילות העימותים, שבהם חוזרות ועולות האשמה ברמאות ותחושת עלבון – המקור לסכסוך בסיפור. זאת, לעומת ההשמטה המכוונת בתלמוד של הסיבה לאיבה בין בעל-הבית לבר-קמצא, לאור אופיו הדיקטי והרעיון החברתי-לאומי שהוא מבקש להעביר. עם זאת, בנזימן ממתנת את התגובה לעלבון, בהשוואה לטקסט התשתית של חז"ל, שבו מושא הכעס התרחב מהמארח אל כלל החכמים, שהניטרליות או חוסר המוסר, או חוסר המנהיגות שלהם אפשרו ביוש פומבי – ומכאן הכעס מתגלגל לרצון לנקום בקהילה כולה, באמצעות מזימה מתוחכמת של הלשנה. הנקמה הקיצונית מחוללת אסון חברתי ולאומי, שמביא לחורבן המקדש ולגלות עם ישראל. עם זאת, חז"ל אינם מטילים את מלוא האשמה על בר-קמצא, ותוהים האם אין אשמה גם בהתנהגותו של ר' זכריה בן אבקולס, שנמנע מלקבל החלטות גורליות, ולא נהג כמנהיג ראוי בשעת משבר. בגרסה אחרת של הסיפור, המופיעה במדרש איכה רבה, מסופר שר' זכריה השתתף בסעודה שממנה נזרק בר-קמצא, ולא עמד לצידו, ולכן כשל כמנהיג. בנזימן אינה מתעלמת משאלת האחריות הציבורית: אורחי המסיבה, חזקים כחלשים, מוצגים כמשתתפים שאינם מתערבים למניעת הביוש ולפתרון הסכסוך: האריה, לכאורה מלך החיות, עגום מבט, הדב פוער את פיו בתמיהה, הצבי שהביא את ההזמנה לנוני אינו מתערב ואינו מעיד שכך היה והופך למשתף פעולה עם המאשים, כמו כל יתר החיות שסביב השולחן.

הבחירה (הגרפית) של בנזימן להציע אופק של סיום היריבות בין נוני ונוני-יותר – הולמת את רוחה של ספרות הילדים: הסוף הפתוח מאפשר סוף טוב, לחפצים בכך, ובמקביל – מעודד פתיחות לדמיון ולהשערות. בבחירה זו אף נמנעת דידקטיות מאימת, בנוסח של הסיפור התלמודי.

תרגום סיפור ילדים לשפה אחרת מעורר סדרה של שאלות תרבותיות, לבד מהסוגיות הבלשניות (Lathey, 2011). הסיפור, כפי שתורגם לאנגלית (Benziman, 2021), במסגרת פעילות קרן גרינספון, אינו מוותר על המוטו: המוטו מובא בתרגום, ולצידו מראה המקום. אולם המתרגמים לא הסתפקו בכך. בשל ההקשר התרבותי השונה (מחוץ לישראל, ארצות דוברות אנגלית), הנמען השונה, ולאור אופי פעילותה של קרן גרינספון בהפצת תרבות יהודית ברחבי הגולה באמצעות ספרות ילדים – שונתה פתיחת הסיפור במודוס המילולי וגם במודוס החזותי (ראו איור 3). בשניהם נוספה התייחסות **מפורשת** המכוונת לקישור האינטרטקסטואלי, מסבירה את המקור התלמודי, ומבהירה במפורש את ההקבלה בינו לבין הסיפור:

The story of Kamtza and Bar Kamtza is
Set in the days before the destruction of
The second Temple in Jerusalem. It is a
Story filled with conflict. This is a very
Different version of that tale... (p. 4)

כלומר, בניזמן מצהירה במפורש שהיא "כותבת מחדש" את סיפור החורבן, ולא רק את סיפורם של קמצא ובר-קמצא. האיור החדש בעמודים 4-5 במהדורת התרגום, נעשה אומנם בשני צבעי היסוד באיורי הספר, ועל בסיס האיור המקורי, אך בסגנון ריאליסטי שונה מאוד מסגנון הספר כולו. הקומפוזיציה מכוננת הקבלה בין ביתם של נוני ונוני-יותר לבין הריסות המקדש, מהם נותרו שברי אבן, מזבח (עמ' 4) ומנורה (עמ' 5), שהיא סמל כפול: ייצוג של המקדש שחרב וכן סמל מדינת ישראל. התוספת ליצירה והתוספת לאיור משנים את המשמעות הראשונית שלהם, ומשנים את אופן ההתבוננות ביצירה כולה. השינויים נעשו לפי דרישת קרן גרינספון. בקשה מהסופרת והמאיירת לשינויים נוספים נענתה בשלילה⁴.



איור 3 : שינויים בעיצוב עמודים 4-5 בתרגום לאנגלית

לאחר שהסיפור נשלם, הוסיפה ההוצאה שני עמודים שבהם מובא סיפור קמצא ובר-קמצא, באנגלית, בעיבוד לילדים, וכן פסקה שננקטת בה עמדה בעד סובלנות, אדיבות, וסליחה – כדי להימנע מאסון. ניכרת תפיסת עורכי התרגום המכוונת לקריאת סיום הסיפור כסיום טוב ובו פיוס, בהקשר אוניברסלי ולא דווקא ישראלי.

לפניית בניזמן לסיפור חז"ל, והצבתו כמוטו לסיפור ילדים שראה אור בישראל בשנת 2019, ולשינויים שהוכנסו בגרסת הסיפור באנגלית – במישור החזותי והמילולי – יש משמעות ספרותית

4 לפי תכתובת בדוא"ל עם נעמה בניזמן, מרץ-אפריל 2021.

בצד משמעויות בהקשר החברתי והפוליטי המשוקעות בסיפור. על משמעויות אלה נעמוד בהמשך הדיון בסיפור לאור גישת הסמיוטיקה החברתית, הרואה בהקשר חלק הכרחי בבניית פרשנות.

טקסט תשתית אחר שהסיפור שלפנינו מתייחס אליו הוא **מיץ פטל** מאת חיה שנהב המלווה באיורי תמרה ריקמן (1970). בין שני סיפורי הילדים קשר אינטרטקסטואלי תוכני וחזותי. בשני הסיפורים הקורא מזהה את ההאנשה וההקבלה לעולם האנושי, אך כקורא הוא יכול להישאר בעולם הדמיוני של סיפור בעלי החיים. בצד התוכן, **מיץ פטל** הוא סיפור על חברות המתפתחת בין שלוש חיות: ג'רפה (החיה הגבוהה ביער), אריה (החיה החזקה והמפחידה ביער) וחיה נוספת, המכונה 'מיץ פטל' שהאריה והג'רפה מנסים לזהות מי היא ומגלים שזהו ארנב. בקריאה אינטרטקסטואלית, הנעה בין שני סיפורי הילדים, קל למצוא מקבילות, למשל: בשניהם הגיבורים הם בעלי חיים. מיץ פטל הארנב הוא בעל חיים קטן הניצב מול שני בעלי חיים גדולים ממנו בהרבה, ג'רפה ואריה. יש ביניהם יחסי כוח בלתי שוויוניים, ולמרות זאת נוצרת ידידות ושותפות: הארנב מכניס אותם לביתו ואפילו מאפשר להם מגע אינטימי עימו, כשהוא מגיש להם לשתות מיץ פטל, כלומר מהותו ממש (רון, 1995). לעומת זאת, נוני ונוני-יותר, הם כביכול זהים, אך ההבדל הקטן ביניהם – "יותר" – הוא מקור לעימות. "יותר" מתבטא בגובה הקפיצה, וגם בגודל הכעס והאיבה, וייתכן שבתכונות נוספות. לעומת הידידות והאינטימיות בין בעלי-החיים **במיץ פטל**, הידידות בין בעלי החיים ביער של נוני היא מדומה: האריה, הדב, הצפרדע, הפרעוש, הסנאי והאחרים משתתפים בתחרויות ובמסיבות, אך אינם מסייעים זה לזה.

ביתם של הארנבים, גיבורי הסיפורים, מוצב בשולי המרחב, במעין נידחות: "הבית של מיץ פטל עמד בקצה החורשה", הוא חי לבדו וחיות החורשה אינן יודעות מי הוא, ואילו "נוני גר לו בבית קטן בקצה היער", ובהמשך מתברר שאין לו חברים. אף שאינו מבודד – הוא מתחרה בחיות היער ובא במגע עימן – הוא בודד. המפגש עם נוני-יותר הוא הזדמנות ליציאה מהבדידות. אך אז יצאו השניים "להתאמן" בקפיצות. היציאה מהמרחב הביתי לזירה הציבורית הופך מייד לתחרות: הידידות אינה יכולה להתקיים במרחב שמחוץ לבית. בשונה, **במיץ פטל** מתקיימת תחרות ריצה שמשתתפים בה בעלי החיים, יתרה מזאת: את התחרות יזם האריה, מתוך נכונות לאפשר לארנב, הזריז מבין שלושתם, לזכות בה, וזוהי תחילתה של החברות ביניהם: לאחר תחרות הריצה מיץ פטל מזמין את החברים מהחוץ אל תוך הבית: "בואו אליי הביתה [...] עוגיות [...] מיץ".

הבחירה להציב את ההתרחשות ב**נוני ונוני-יותר** ביער לעומת החורשה **במיץ פטל**, משאירה את המרחב בסיפורה של שנהב בתחומי התרבות, שהרי חורשה ניטעה בידי אנשים והיא במרחב שבו הם חיים, ואילו בסיפורה של בנוזימן העולם הוא יער, מחוץ לתרבות, שמתקיימת בו מלחמת קיום מסוכנת ופראית, והבית שבקצה היער הוא מובלעת של הגנה במרחב התחרותי⁵. כל סיפור, בזמנו, מציג עולם הנתפס באופן שונה: עולמה של שנהב בשנות השבעים במאה ה-20 הוא בטוח, יחסית,

5 בחלק מהאיורים, למשל על גבי הכריכה האחורית ולקראת הסיום – הבית האדום של נוני מוקף בגדר מכל צדדיו, מבוצר כמו ישראל המוקפת בגדרות.

ויש בו מרחב רב לאינדווידואליות ולשונות של הפרט מחד גיסא, ולחברות, מאידך גיסא. דווקא החלש בין השניים מכניס למרחב שלו את שתי החיות החזקות שביער, כיון שהן היו אלה שביקשו את קרבתו: הן רצו לדעת מיהו מיץ פטל (רון, 1995). לעומת זאת, עולמה של בנזימן במאה ה-21 מקוטב בין מרחב פרטי, מבודד ומוגן לבין מרחב ציבורי תחרותי, יהיר, מבזה, כוחני ואלים – וחברות צריכה לעמוד בו בתחרותיות ובביוש פומבי. זוהי מציאות נעדרת חברות, סולידריות ואחריות הדדית. מבחינה רעיונית בין שתי היצירות מרחק גדול: הסיום ב**מיץ פטל** מייצג אפשרות לשותפות וחברות, מעבר להבדלים בין בעלי החיים (גדולים וחזקים מול קטנים), ואילו הסיום ב**נוני ונוני-יותר** עמום ומורכב: לא ברור האם העימות באמת נפתר או שהסיום מייצג משאלה והרהורי-לב שספק אם יתגשמו, ומותיר את הקורא בתקווה ובציפייה לחברות (ראו בהמשך דיון באיור 7).

בצד כל אלה, בין **מיץ פטל** לבין **נוני ונוני-יותר** נטוים קשרים של אינטרטקסטואליות חזותית: נעמה בנזימן אימצה את הגישה של ריקמן להשתמש בצבעי יסוד כהחלטה מושכלת לבחינת גבולות (סער, 2019). אך בנזימן משתמשת בשני צבעים (אדום וכחול), ואילו תמרה ריקמן באיוריה **למיץ פטל** משתמשת בשלושה: כחול, אדום וצהוב, ונוסף להם ירוק. יש דמיון גם באימוץ טכניקה של שימוש בצבעי עיפרון ובתיחום בקו, רישום בצד שטחים מלאים, אולם בעוד ריקמן מאיירת בסגנון ילדותי-מתפרע ולא 'מסודר', בנזימן ממושמעת וחשובה לה האסתטיקה המסוגננת של האיור; גופני הטקסט אינם בשחור אלא שילוב של כחול-אדום, בהתאם לדובר – אמצעי שריקמן משתמשת בו חלקית, ומשמש את בנזימן בעקיבות לכל אורך היצירה⁶; כן ניתן לזהות סצנות מקבילות, הנראות גם באיורים, למשל: פתיחת הספר בתיאור הבית, שעל אף השוני בין היצירות, דומה בשתייהן (בית עם גג משופע ואדום, דלת, חלונות ותריסים (איור 4); סצנת האירוח שיש בה שתייה ועוגיות (איור 5); איורי הארנב המקפץ.

6 להלן דברי נעמה בנזימן, בהתכתבות בינינו, ספטמבר 2021: "כשמייץ פטל ראה אור, היה יקר להדפיס צבע "מלא", כלומר ארבעה ערוצי צבע. **מיץ פטל** איור והופק בהפרדת צבעים ידנית. חלק מהספר הודפס בשני צבעים [כחול ואדום] וחלק בארבעה, כדי לחסוך בעלויות. בשנים האחרונות כמעט כל הספרים מאוירים ומודפסים בפרוצס, הפרדת צבעים ממוחשבת של 4 ערוצי צבע, שהביטוי החזותי שלה הוא צבעוניות עשירה ומגוונת מאוד. האופציה הזו הפכה לאופציה הזולה והסטנדרטית להפקת ספר מאויר. בגלל **שנוני ונוני-יותר** בנוי באופן בינארי ומתאר שני ארנבים דומים ומנוגדים, החלטתי לעבוד בשני צבעים בלבד. הסיבות לבחירה הזו הן אומנותיות. השתמשתי בצבע כקוד מזהה שעוזר לקורא להבחין בין הגיבורים. נוני תמיד באותו גוון של אדום ונוני-יותר תמיד באותו גוון של כחול. יצאתי איורים שמתוכננים כמו הדפס ושיש להם צבעוניות מובהקת. כדי להגיע לזה הספר הודפס בצבעי פנטון, בטכנולוגיה שכמעט לא משתמשים בה כיום בארץ בספרי ילדים. כתוצאה מההחלטה הזו אין בספר טקסט "ניטרלי" – שחור. הייתי צריכה לקבוע לגבי כל פרט בספר וכל שורה בטקסט למי היא שייכת. גם טקסט תיאורי שלא נוגע לאף אחד מהגיבורים כמו "הקפיץ תם, חלף הסתיו, הגיע חורף" לא יכול להישאר ללא שיוך לאחד הארנבים.



איור 4: ביתו של נוני (מימין) וביתו של מיץ פטל (משמאל)



איור 5: אירוח אצל נוני (מימין) ואצל מיץ פטל (משמאל)

קשר אינטרטקסטואלי מעניין נטווה לשני סיפורי ילדים נוספים, שעוסקים בחברות ובארנב ומתרחשים ביער: **הארנב ממושי** מאת שלומית כהן-אסיף (1988), ו**איתמר פוגש ארנב** מאת דויד גרוסמן (1988). **בארנב ממושי** הארנב הוא גיבור היוצא לראשונה מהבית ליער, מחפש חבר, מנסה 'לקנות' חבר בעזרת בלון, ונכשל שלוש פעמים: קיפוד, לטאה, וצב לקחו את הבלון ממנו, פוצצו אותו והלכו, לבסוף פרפר כחול שפגש בראשית דרכו, ושאינו אוהב בלונים, הופך לחבר, הם מבליים יחד והפרפר מלמד אותו "לרוץ ולהשיג את כולם" (כהן אסיף, 1988, עמ' 20). כהן-אסיף מכוננת חברות ששני החברים נהנים ממנה, וגם מאפשרת לארנב ללמוד ולרוץ מהר מהגשם ומהרוח.

סיפורו של דויד גרוסמן מתאר מערכת יחסים בין ילד לארנב הבנויה על היפוכים: כל אחד מהם מדמיון את האחר בתור מפלצת נוראה וקטלנית (מעין בבואה מהופכת, המומחשת באמצעות האיור), והם מופתעים לגלות שדמיון זה יצר דמוניזציה, וכי במציאות האחר הוא ילד חמוד או ארנב רך. ברגע שמתאפשרת הכרת האחר במפגש ישיר – נולדת חברות.

אולם ראוי לשים לב שגם אצל כהן-אסיף וגם אצל גרוסמן ברקע מצויים הורים התומכים בילד: אימא שולחת את ממושי ליער עם הבלונים, ומחכה לו בבית; אימא ואבא יוצאים עם איתמר ל"יער קטן", את הארנב הוא פוגש אומנם לבדו, אך אינו רחוק מהם, הוא אינו בסכנה. בהשוואה שעורך משה רון בין **מיץ פטל לאיתמר פוגש ארנב** הוא טוען שהסיפורים נועדו לסייע לילד להתגבר על הפחד מפני השונה, ומלבד נפשו של היחיד, יש בהם "רובד מובלע של ייצוג הנפש הישראלית במצב היסטורי ופוליטי מסוים" (רון, 1995, עמ' 177). הוא מקשר את הסיפורים להוויית החיים הישראלית: חשיבה מגשימת-משאלות של גרוסמן באשר לשלום עם השכנים, כאשר המציאות הרבה יותר מורכבת, ותהליך מורכב של התקרבות והסתכנות של החלש שחושף עצמו בפני החזקים שרוצים לדעת מי הוא – **במיץ פטל**. לעומת זאת, בספרה של בניזמן - נוני ונוני-יותר חיים לבדם, בלי נוכחות הורים, "ביער" – בעולם תחרותי נטול הגנת מבוגרים. הם לבדם במאבקם בבדידות, בחיפוש אחר ידידות, בבחינת כוחם מול אחרים בתנאי תחרות ורגעי כישלון ובחיפוש אחר זהות וייחוד: הם מבקשים להוכיח לעצמם ולעולם מי הם ומה ערכם באמצעות מדידת הישגיהם בהשוואה להישגי אחרים ובכוחנות. נוני אוהב לקפוץ, אבל הוא זקוק לאישור חיצוני בצורת תעודה על הישגיו, והוא מתקשה להכיר בכך שבעולם יש עוד מי שידוע לקפוץ, וטוב ממנו. נוני-יותר לעומתו, מתקשה לקבל את העלבון. התחרות ביניהם היא אמצעי לכל אחד מהם ללמוד על עצמו, להכיר את מגבלותיו וגם את יכולותיו, לקבל אותן וללמוד כיצד לחיות עימן. חלק ממה שנוני עשוי ללמוד הוא שמי שאוהב לקפוץ – אוהב לקפוץ לא רק בשל ההישג אלא בשל עצם הקפיצה, וכן, שלא תמיד אפשר להיות ראשון. על שניהם להתמודד עם עצמם, ולהתבגר לבד, בלא ליווי הורי, בעולם תחרותי. הארנב, בעל חיים שמייצג חולשה, פחדנות ורכות, הופך למי שמייצג את הישראלי של העשור השני במאה ה-20, שבשל חשש להיתפס כחלש ובשל חשש שמא יפגע, כפי שקרה בעבר ההיסטורי של העם היהודי, עליו להיות חזק. אולם השאיפה לעוצמה הפכה אותו לכוחני ולאליים.

4.4 קריאה מולטימדיאלית

בין הסיפור המילולי לסיפור המאוייר נטוים יחסים מעניינים. ספרות ילדים מתאימה עצמה לקשב וליכולות לשוניות של הילד, לפיכך היא מתמקדת בעשייה ובפעילות, מייצגת אותם בשפה בריבוי פעלים, וממעטה לתאר מרחב, דמויות ורגשות (ברוך ופרוכטמן, 1982). האיור, ובמיוחד איור בספרי-תמונה, מבטא את מה שהמילים לא אמרו. לפיכך, התבוננות קשובה באיורים מספקת מידע שאין בטקסט המילולי. ספר תמונה טוב מכונן יחסים מורכבים ומאתגרים בין המילים לבין האיור (בניזמן, 2010), המאתגרים את הכתוב ומאירים אותו באור חדש, לעיתים אפילו סותרים אותו. מה שנדרש מהקורא, מבוגר או ילד, הוא השהייה של המבט, האטה של קצב הקריאה, התבוננות

והתבוננות חוזרת הבוחנת מה קורה בתמונה, לפי מה מבינים זאת? מה עוד רואים, מלבד הדברים הבולטים?

להדגמה, נתבונן באיור החדר שבו יושב נוני שאינו מוכן להתפייס עם נוני-יותר (איור 6) – ניתן לראות כיצד האיור מייצג רגשות: ליד השולחן שישבו סביבו קודם שני החברים יושב נוני לבדו; הכיסא השני ריק; הבעת פניו של נוני היא של עצב וזולגת דמעה מעינו; אוזניו נפולות, התעודה שהייתה תלויה על הקיר הורדה לרצפה, הפרח נבל – המרחב הביתי המאויר הוא מטונימיה לעצב שבו שרוי נוני. ניירות על הרצפה וציור קרוע מימין לאיור מלמדים על ניסיונות הפוס ששלו של נוני-יותר. מהחוץ, מבעד לחלון, מסתכל פנימה נוני-יותר שגורש ואשר מנסה לפייס – וגם הוא נראה עגום.

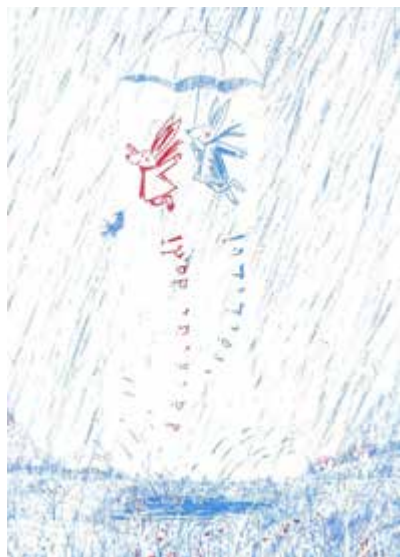


איור 6

באיור 1 ניתן לראות מה מרגיש נוני ומה מרגיש נוני-יותר מההתבוננות באיור, ואין צורך להוסיף על כך מילות תיאור.

דוגמא נוספת ללמידה מהתבוננות באיור היא איור הסיום (ראו איור מס' 7): שני הארנבים מקפצים בגשם, תחת מטרייה כחולה גדולה, הכיתוב 'משמיע' את קריאות השמחה של כל אחד מהם. נוני-יותר קופץ גבוה יותר מנוני, כלומר: יחסי הכוח נותרו, גם אם נתייחס לסיום באופטימיות, ונראה בו ממש ולא רק משאלה. הם אומנם קופצים יחד זה לצד זה, אך נוני-יותר נשאר "יותר".

לאורך הספר נוני מלווה במרבית דפי הספר בציפור כחולה קטנה, שמתעופפת באיורים לצידו (כמו באיור 7): מי היא הציפור? מה תפקידה? מעקב אחרי הציפור לאורך הסיפור מלמד כי היא מלווה את ההתרחשות לכל אורכה, עדה לאירועים, אולי העין הצופה של המספר. הציפור הכחולה מתקשרת בתודעתי בתור קוראת למחזה הציפור הכחולה (מטרלינק, 1928)⁷, שם הציפור הכחולה היא סמל לחיפוש אחר האושר. הציפור הכחולה, כבת-קול ומכחול של הסופרת והמאיירת, מלווה את ההתרחשויות ורומזת לכולנו לחיפוש פנימי לפתרון הקונפליקטים.



איור 7: סיום

רכיבים גרפיים משמעותיים ביצירה כולה הם הטיפוגרפיה והפרישה הגרפית (layout). טיפוגרפיה משמעה בחירת הגופנים, עיצובם, גודלם, עוביים וצבעם. פרישה גרפית מתייחסת לארגון הכיתוב והאיור על כפולת הדפים. המעצבת, אונה שגב, והמאיירת בנוימן השתמשו בגופן הקרוי "מקומי", בעוביים שונים ובגדלים שונים, בחלק מהכיתוב בפרישה גרפית מקובלת, ובחלקו – בפרישה ייחודית, אגב עירוב עוביים וגדלים שונים ועיצוב הגופן ביד (איור 1, איור 2). הגופנים מודפסים באדום או בכחול. כפי שכבר צוין, הצבע האדום מתייחס לנוני או לדבריו, והכחול לנוני-יותר. הסופרת אינה אומרת לקורא מיהו הדובר, אך הוא מבין, לפי הצבע ולפי הסמיכות לדמות, מי אמר מה וכיצד הרגיש (ציור 1). מרבית הסיפור מובאת בגופן הדק והקטן, הגופן המעובה מופיע כדי לבטא רגשות, לעיתים

7 הציפור נמצאת בסופו של חיפוש בבית העני שבו גרים הילדים, כלומר: האושר בהישג יד ובתוכנו, אם רק נדע למצוא אותו. המחזה תורגם לעברית פעמים אחדות. תרגום זמין ברשת מאת אמיר לביא:

<https://www.amirlavie.co.il/the-blue-bird/>

בתוך שילוב בציור ולעיתים מופיע רק הכיתוב: שמחת הקפיצה בפתחת הסיפור ובסיום (איור 7), הטחת ההאשמות "שקרן... רמאי" שנוני מטיח בנוני-יותר (איור 1), תחנוני הפיוס של נוני, או הכעס והנקמנות של נוני-יותר כלפי נוני (איור 2). גודל האות, עובייה, כיוון האותיות, וכן שילוב סימני פיסוק (בעיקר סימני קריאה) מלמדים על הדינמיות בהתרחשות, על עוצמת הקול בשיח שבין נוני לנוני-יותר, ועל עוצמתם הגואה של הרגשות⁸.

בצד כפולות הדפים המסורתיות, המציבות טקסט מול ציור, למשל בפתחה, מופיעות חריגות בארגון הדיבור (בכיתוב בכתב-יד) כיוצא מפיו של נוני או נוני-יותר, או חוויית ה'כניסה' הדרמטית למסיבה של נוני-יותר, הנבנית בכפולה שבה פוגש הקורא בדלתות כחולות סגורות, הנפתחות מהמרכז, כמו תריסי חלון הנפתחים לצדדים, לארבעה עמודים החוברים זה לזה, במפתח כפול. עתה הקורא מצוי בזווית הראייה של מי שנכנס למסיבה ומשקיף על ההתרחשות הדרמטית. הקורא הפוגש בתופעות הללו בספר המודפס נדרש להיכנס לתפקידו של המעצב, ולבחון את סיבות ומטרות הבחירות שעשה בעיצוב הספר, למשל: הגופנים, עוביים, צבעם, גודלם, נקודת התצפית ממנה נעשה האיור ועוד.

בספר זה, כמו בספרות מסורתית, הקריאה היא במידה רבה ליניארית: הקורא נע מהכריכה לעמוד השער ומהם לדרך הראשון. התקדמות הקריאה נעה עם התקדמות הסיפור, אף שקוראים יכולים לחזור לדפדף במה שקראו, אם רצונם לאתר, לשחזר, לברר לעצמם משהו. יש קוראים הפונים לקרוא את הסיום, ואחר שבים וקוראים ברצף. תמונות ואיורים זוכים בדרך-כלל לתשומת לב בהקשר המקומי שבו הם מוצגים בספר, ולעיתים הקורא שב להתבונן בהם. אולם יש יצירות שבהן נבנה נתיב-קריאה (reading path) שאינו בהכרח ליניארי וצפוי (Gibbons, 2012), בין דרך היצירה עצמה⁹ ובין דרך הקורא, שמכריע מה יקרא קודם, טקסט מילולי או חזותי, וכיצד ומתי יצרף ביניהם. הקורא משמש כנווט navigator המכוון את נתיב הקריאה שלו: מה יקרא קודם, תמונה או מילים? כשהמילים אינן מאורגנות באופן ליניארי – באיזה סדר יקרא אותן? מה יהיה כיוון הקריאה בדף מרובה פריטים? תופעות אלה נרמזות בלבד ביצירה שלפנינו בעמודים הכתובים ביד.

5. ניתוח מולטימודלי של טקסטים בגישת הסמיוטיקה החברתית

להשלמת העיון המולטימודלי מנקודת המבט של הסמיוטיקה החברתית, נבחן את היצירה בהתבוננות רב-שכבתית, לאור הצעת קרס וואן לאובן (Kress & Van Leeuwen, 2001). בהתבוננות

8 תופעות ייחודיות של פרישה גרפית מאפיינות את השירה המודרנית. הן מצויות בקליגרמות ובשירה קונקרטי, וקדמו להם עיצובי טקסט ייחודיים בספרות ימי-הביניים ובספרות קודש. בספרות הילדים העברית הן מצויות, למשל, בשמוליקיפוד מאת כוש (ט' כרמי) ובשירים מאת אנדה עמיר-פינקרפלד או יהונתן גפן.

9 למשל: בספר משתולל מאת חיה שנהב (עם עובד, 1979). בנוני ונוני יותר יש לפחות מקרה אחד שבו נתיב הקריאה אינו ברור, באיור ובכיתוב המלווה את תחילת התחרות בין נוני לנוני יותר, אולם המשמעות אינה משתנה.

זו נתייחס לטקסט בהקשר התרבותי, החברתי ההיסטורי והפוליטי, וגם לאופי השונה של היצירה בספר שראה אור בעברית, למול הספר שהתפרסם בהוצאה לאור אנגלית.

בהתייחסות **לשכבת השיח בחברה**, היצירה מעוררת שאלות בנושאים ערכיים כמו: אופן ההבניה של שיח על עימות וביוש (shaming); התייחסות החברה להישגיות, לתחרות ויריבות; השיח החברתי על אודות מרמה, הונאה ושקר; וכיצד מובנית בחברה התבוננות ביחסים בין-אישיים וסולידריות חברתית?

השיח הפוליטי ברשתות התקשורת וברשתות החברתיות הוא אלים, ולא פעם מבייש ילדים חשופים לפגיעה חברתית שיש בה הדרה, נידוי, החרמה, ביוש פומבי (תמונות מעליבות ברשת; שמועות שווא ברשת). כל אלה הן סוגיות שמאתגרות את מערכות החינוך, ויש עליהן שיח נרחב בציבור ובאמצעי התקשורת בארץ ובעולם. ביוש כתופעה חברתית נוגע לילדים ולמבוגרים רבים בחברה – בעיקר מוחלשים (נשים, נפגעי ונפגעות עבירות מין, מהגרים, חברי קבוצות שוליים) – ונדרשים כוחות נפש רבים להתגוננות ולסינוור עצמי. הנפגעים מביוש מתמודדים עם מצבם בבידוד ובסגירות, אף על פי שלכאורה, קיימים מנגנוני טיפול מטעם המדינה.

שאלה אחרת היא יחס החברה להישגיות: החברה הישראלית היא הישגית ומאדירה תחרותיות ומדידה. מבחני הישגים הנערכים בחסות משרד החינוך כגון המיצ"ב והמבחנים הבין-לאומיים, או תחרויות כשרונות בטלוויזיה – מלמדים ילדים בגיל צעיר על החשיבות שמייחסת החברה למדידה ולהצבת ילדים על סקלה הישגית, והצלחות מועלות על נס. בו בזמן, מערכת החינוך מטיפה להכלה ושוויוניות, ולמתן כבוד ל'אחר' באשר הוא. כלומר, החברה משדרת לילדים מסרים סותרים: מצד אחד, ציפייה להישגים (בספורט, בלימודים, באומנות, בהצלחה כלכלית) וסגידה להצלחות, ומצד אחר, הצהרות המבקשות מהילדים שיהיו חברתיים, נחמדים, מכבדי זולת וששאיפתם להישגים לא תפגע באחרים. בקריאה פרשנית ביקורתית ניתן לראות בסיפור את הוקעת הצביעות של חברת המבוגרים, והחברה המערבית בכללה. אולם במבט נוסף, נשאלת שאלה האם שאיפה להישגיות היא בהכרח שלילית, ומובילה תמיד לעימות ואיבה, או שהיא מנוף לצמיחה, יצירתיות ועשייה (כפי שכתוב על גב הספר, הסופרת והמאירת זוכרת עד היום את מי שציירו יפה ממנה – אולם היום היא המאירת).

שאלה מוסרית שמעלה הסיפור, וקשורה בהישגיות, היא הסוגיה של יושר מול מרמה, והשאלה מיהו רמאי: נוני מאשים את נוני-יותר במרמה, אולם לא הייתה מרמה כיוון שמלכתחילה לא קבעו להתחרות, ולאחר מכן, נוני-יותר מאשים את נוני במרמה (לא ייתכן שקיבל הזמנה למסיבה). בשני המקרים זוהי עלילה שטפלו זה על זה, כל אחד מסיבותיו האישיות. סוגיית האשמה מורחבת לשאלת העדות: מה אחריותו המוסרית של היודע שהאשמה היא אשמת שווא (הצבי נושא המכתבים)? האם עליו להעיד, או שזה בסדר לעמוד מהצד ולא להתערב? כלומר, הסיפור מציג בפני ילדים צעירים

למדי, סוגיות חברתיות וערכיות כבדות משקל, המהוות חלק מהשיח החברתי, ברמה שהילדים יכולים להבין, והסיפור הוא נקודת מוצא לחשיבה עליהן.

בהתייחסות **לעיצוב ולהפקה, נוני ונוני-יותר** הוא, מצד הסוגה, סיפור ילדים דמיוני על בעלי-חיים, המספר על חברות, תחרות ופיוס. אולם הטקסט עושה שימוש מתוחכם ביחסה של התרבות כלפי ספרות ילדים, הנתפסת באופן מסורתי כסוגה ספרותית שולית, שאינה משמשת זירה לביקורת חברתית או פוליטית. בניזמן פונה באמצעות טקסט 'בשתי קומות' (ברוך ופרוכטמן, 1982), גם למבוגרים, והקישור האינטרטקסטואלי הוא אמצעי לאזהרה מפני חורבן בית נוסף, בשל שנאת חינם, היעדר ערבות הדדית ואובדן מנהיגות. אלה נרמזים בנוסח העברי, המותיר את הקישור והסקת המסקנות לקורא, אך מועצם ומובהר במפורש בנוסח המתורגם לאנגלית – בפתיח החדש, בציור החורבות; בהעמדה המטונומית של בית מול החורבות; בהצבת המנורה – סמל המקדש והמדינה – בלב החורבות (איור 3) ובנספח המופיע בסיום הספר.

בישראל הספר יצא לאור בהוצאת עם עובד, ומופץ בעיקר באמצעות מכירה בחנויות הספרים. לעומת זאת, התרגום לאנגלית נעשה ביוזמת ובתמיכת קרן גרינספון, אשר ייסדה את PJ Library, ששמה לעצמה יעד להפיץ ערכים יהודיים באמצעות קריאה בספרי ילדים (מגיל 0 ועד 9), שהקרן מחלקת למאות אלפי משפחות יהודיות ברחבי העולם (PJ Library, N.D). הקרן מפיצה את הספר, וכן עלון הדרכה, המיועד למבוגרים, המצורף אליו. נוסף על כך, ניתן לרכוש את הספר ברשת ובחנויות ספרים. תמיכת קרן גרינספון היא הגורם לשינויים שהכניסה בניזמן בפתיחת הסיפור בטקסט ובאיור: הפתיחה הכתובה מחדש באנגלית מכוננת חוזה-קריאה שונה עם הקורא, ומכוונת את קריאת היצירה כסיפור יהודי-היסטורי, המלמד, באמצעות סיפורם של שני הארנבונים, על חורבן הבית, במגמה דידיקטית, להרבות 'אהבת חיים', המשתקפת בסיומת שנוספת לספר ובעלון באתר הקרן (PJ Library, 2021). התוספת לספר פועלת כמנגנון דידיקטי: "מותר לכעוס לפעמים, אולם אנחנו יכולים ללמוד לשלוט בתגובותינו הרגשיות. שנאה ורוע מתפשטים בקלות. למרבה המזל, אדיבות וסליחה יכולות להתפשט אף הן בקלות. קמצא ובר-קמצא מראים לנו מה קורה בחברה שבה משתלטת השנאה. לני ובני מראים לנו שיש עוד אפשרות. אנחנו יכולים וצריכים לבחור באדיבות" (תרגום שלי, אא"ל).

אף שגוף הסיפור תורגם לאנגלית כמעט בנאמנות, שינויים קטנים שהוכנסו בתרגום, מלבד התוספת בפתיח ובאיורים (איור 3), מלמדים על תפיסה אחרת של ספרות הילדים, על השקפות עולם שונות, ועל זהויות שונות. בתרגום צומצם ההיבט התחרותי בין הדמויות: לא רק ששם הספר והדמויות נוני ונוני-יותר לא נשמרו, ולא תורגמו ל-Morris and Morris-more - המתבסס על מצלול עם more, כפי שהנוסח העברי הציע (בפורזץ אחורי). השמות הומרו ל-Lenny and Benny - שמות חורזים נפוצים של גיבורי סיפורים וסרטונים לילדים שניתן למצוא ברשת; התרגום השמיט ביטויים (מלך הרמאים, עמ' 29) או עובדות (מתנת יום הולדת, עמ' 34) וצמצם את עומק העימות. זאת ועוד,

הנספח לסיפור מכון את הקוראים לקריאת הסיום כסיום סגור של פיוס, בשונה מהנוסח המקורי, הפתוח, המאפשר לקורא הבנה כבחירתו.

התקבלות – הביקורת בעיתונות קיבלה בברכה את הסיפור, אשר זכה במדליית כסף בפרס האזור של מוזיאון ישראל לשנת 2019-2020. בתגובות פרשניות לסיפור שנחשפתי אליהן, ניכרות נקודות מבט שונות. ילדים צעירים רואים בו סיפור מהנה על ארנבים: הם חווים הנאה במפגש עם היצירה, מזהים את ההקבלה בין ארנבים לאנשים, בין עולמו של נוני לעולמם, ונותנים לכך ביטוי בהתאם לגילם, לאישיותם, ולנסיבות המפגש עם הסיפור. הורים ומורים בארץ ובעולם¹⁰ רואים בו סיפור על חברות, מזהים את הצדדים האנושיים של הסיפור, ורואים בארנב מטונימיה לאדם: קטן, בודד, תחרותי, כמה לידידות, אך, עם זאת, יהיר ונקמן. קוראים מציינים שיש בו 'שיעור טוב לחיים' שניתן ליישם בעבודה עם ילדים: ללמד להתמודד עם אכזבה וכעס, ללמוד לפתור בעיות, לשוחח על רגשות. יש המציינים שעבורם המפגש עם הסיפור היה הזדמנות להכיר סיפור יהודי מהמקורות, ויש מי שרואים בו סיפור היסטורי מהמסורת היהודית שמתאים לילדים יותר מהמקור התלמודי, כיון שהוא ממתן את העוצמה ההרסנית שבסיפור חז"ל. תגובות ופרשנויות של תלמידים לסיפור לא נחקרו. זוהי מגבלה של המחקר הנוכחי, ואתגר למחקר נוסף.

מנקודת המבט של הסופרת והמאירת נבנה סיפור ילדים עכשווי הפונה במישור אחד לילד ובמישור אחר למבוגר. בניזמן משתמשת בסיפור בדומה לדרך שנקטו חז"ל בסיפוריהם, למטרות תיקון חברתי-ערכי-מוסרי, הנחוץ לתפיסתה בחברה הישראלית. הציפור הכחולה, סמל לחיפוש אחר האושר, מתבוננת בנוני ובנוני-יותר, רואה ומלווה אותם בבדידותם, בכמיהתם למגע ובהתנהלותם הקלוקלת, ורומזת שהינה היא כאן, בהישג יד ממש, אך אין רואים אותה¹¹. **מנקודת מבטי** כישראלית חוקרת ספרות, קריאה ביקורתית בסיפור מלמדת שיחסי-הכוח שהתנהלו בחברה היהודית בשלהי הבית השני, מתקיימים בחברה הישראלית גם היום, כולל שיח-השנאה ומאבקים על הגמוניה. הפרט המיוצג באמצעות בעל חיים עדין, רך ופחדן הופך אלים, מתוך רצון לשמר את מעמדו או מה שהוא תופס ככוחו. בזמן שהספר ראה אור וגם בזמן כתיבת הדברים האלה, החברה הישראלית רוויה באיבה המפצלת אותה, ואין בה בסיס להסכמות אזרחיות כתשתית לחברה יציבה. במציאות החברתית בשנים 2020-2021 מי שנתפס כאויב אינו רק מי שמצוי מעבר לגבול, אלא גם מי שחי בתוך החברה עצמה. חמש השנים שקדמו להופעת הספר, ומיידי לאחריה, היו סוערות במיוחד בישראל: התקיימו

10 לפי תגובות מורים בהשתלמויות בארץ, ותגובות באתר ההוצאה לאור של הספר באנגלית (מנובמבר 2020 ועד מרץ 2021). בסך הכול כ-60 תגובות בארץ, ו-20 באתר.

11 תגובת נעמה בניזמן למאמר (ספטמבר, 2021): "אני חושבת שהציפור תמיד שם בגלל שנוני מאוד בודד, ורציתי שיהיה מישור ששם לב אליו. בחלק מהמקומות הציפור רואה דברים שהוא לא מבחין בהם – למשל, באיור 6 [לפי המספור במאמר] נוני יושב בחדר וראשו רכון לכיוון השולחן. מאחוריו, מעבר לחלון, עומד נוני-יותר. נוני לא יכול לראות את נוני-יותר אבל הציפור יכולה. [...] אני מקבלת את הפרשנות שהצעת. אולי בחלק מהמקרים הציפור מציעה תקווה. נקודת המבט של הציפור אופטימית וגמישה יותר. היא רומזת לנו שיש עוד דרך לראות את הדברים."

בהן שלוש מערכות בחירות (מרץ 2015; אפריל 2019; ספטמבר 2019) שלוו בשיח שנאה שבין ימין לשמאל, ובין יהודים לערבים (בבחירות 2015 ביום הבחירות בנימין נתניהו הפיץ סרטון המדרבן את תומכיו להצביע למענו, ובו אמר שהערבים נוהרים לקלפיות). סדרת אירועים שאינם קשורים זה לזה יצרו הלך-רוח של חיים בחברה המתקשה להכיל בתוכה 'אחרים', ונוהגת באלימות כלפיהם, ואדגים רק כמה מהם: רצח שירה בנקי על רקע הומופובי במצעד הגאווה (30 ביוני 2015); פשעי תג-מחיר נגד ערבים, שהגיעו לשיאם ברצח משפחת דוואבשה (31 ביולי 2015); מותו של סלומון טקה שעורר גל הפגנות בקרב יוצאי אתיופיה. לזה נוספו "חוק הלאום" (2018) המבטל את השוויון האזרחי בישראל, מנהיג הנאשם באונס (הנשיא קצב) ומנהיגים אחרים הנאשמים בשחיתות (ראש הממשלה אהוד אולמרט, שנכנס לכלא ב- 2016; ראש הממשלה בנימין נתניהו שעומד למשפט בזמן כתיבת דברים אלה).

אני מוצאת שהסיום הפתוח של הסיפור (בנוסח העברי) מציב את הקורא בפני שני סיפורים מדומיינים אפשריים: במקרה האחד – פיוס במחיר של סליחה, ופשרה, במקרה האחר – הסלמת מאבק. קריאה בסיפור הילדים הזה ברוח הסמיוטיקה החברתית בישראל 2021, שחוותה עוד שתי מערכות בחירות (בשנים 2020, 2021) ובאותה עת גם את מגפת הקורונה, שחוותה את שיח השנאה שבין חילונים לחרדים, יהודים וערבים, ימין ושמאל, מובילה לפרשנות הרואה בפנייה לסיפור התלמודי כטקסט תשתית, צלצול בפעמון אזהרה חברתי-ערכי-מוסרי.

6. פירוק והרכבה, טקסט וקונטקסט

מאמר זה מבקש להציג שיטה של ניתוח מולטימודלי בטקסט (multimodal text analysis) בעקבות גישות סמיוטיות החותרות להבנת תהליכי תקשורת באמצעות טקסטים באופנויות שונות (מילולי, חזותי, נע, קולי ועוד) (O'Halloran, 2011; O'Halloran & Smith, 2012) ומתוך זיקה להקשר החברתי (Kress & Van Leeuwen, 2006).

הניתוח המולטימודלי שהוצע מתבסס על הטקסט עצמו ולא על תיאוריה. הניתוח נעשה באמצעות קריאה צמודה בטקסט, פירוק מרכיביו, התבוננות מושהית בכל פריט בפני עצמו, ואחר כך הרכבה מחדש, מתוך מגמה לראות כיצד החלקים חוברים יחד להבנה סימולטנית של השלם, על האופנויות השונות שבו. בקריאתו הקורא מבנה משמעות לטקסט, מתוך התייחסות לרבדים מולטימודליים כתובים, מוצגים ומעוצבים ביצירה (Hallet, 2009). ההתייחסות היא לשפה על כל רכיביה (או לשפות, במקרה של תרגום), לרכיבים הנרטיביים בסיפור (עלילה, דמויות קונפליקט ועוד), לנקודת המבט שממנה הסיפור סופר ו/או צויר, ליחסי דובר-נמען, לקומפוזיציה של הצויר/תמונה, ליחסי תמונה – טקסט מילולי, לצבע, גופן, פרישה גרפית, לחומריות של הספר ולרכיבים תרבותיים המיוצגים באמצעות האופנויות השונות בטקסט. בניגוד לקריאה הצמודה בגישת הביקורת החדשה New criticism (Wellek & Warren, 1956) בקריאה מולטימודלית בגישת הסמיוטיקה החברתית הטקסט מתפרש בזיקה לקונטקסט שבו נכתב ושבו נקרא.

בקריאת טקסט מולטימודלי הקורא ממלא ארבעה תפקידים במשולב: הוא נווט, מעצב, פרשן וחוקר-מתשאל (Serafini, 2014). כנווט הוא מכוון את נתיב הקריאה שלו: מה יקרא קודם, תמונה או מילים? וכשהמילים אינן מאורגנות באופן ליניארי – באיזה סדר יקרא אותן? מה יהיה כיוון הקריאה בדף מרובה פריטים? כמעצב הוא קשוב להיבט החומרי: הגופנים, עוביים, צבעם, עיצובם, נקודת התצפית ממנה נעשה האיור או הצילום, ההפקה של הספר ועוד; כפרשן הוא ממשמע את הנקרא לאור הידע הקודם שלו, היכרותו עם התרבות וההקשר של היצירה בתרבות; כחוקר-מתשאל (interrogator) הוא מציב שאלות באשר למערכות היחסים החברתיות ויחסי הכוח המשתקפים ביצירה, במופעה באופנויות השונות ובשפות השונות. את הקריאה מלווה מעקב אחר תהליכים מטא-קוגניטיביים שחוהה הקורא במהלך הקריאה. זהו תהליך של קריאה מושהית במכוון, בניגוד לקריאה ההרגלית שהקורא נע בה קדימה, כדי לדעת 'מה קרה בהמשך'. ההשהיה מאפשרת זמן לשימת לב לפריטים, להעלאת השערות וציפיות ולהפרכתן או אימותן (איזר, 2006), מתוך מודעות לקישוריות ולחשיבה אינטרטקסטואלית (אלקד-להמן, 2006), אשר מכוננת קישורים למרחב האומנותי ולהקשר התרבותי והחברתי במובן הרחב: קישור לידע קודם של הקורא, לניסיון חייו, לחייו הפרטיים ולקונטקסט החברתי, תרבותי, אידאי ופוליטי שבו מתנהלים חייו.

קריאה מולטימודלית נוקטת בפירוק כדי להרכיב, קוראת בטקסט על כל פרטיו – מתוך שאיפה לחבר בינם ובינן עצמם ובין עצמם לבין ההקשר, וזאת מתוך שאיפה להבין כיצד התקשורת האנושית משתמשת במשאבים תרבותיים לייצוג אידאולוגיות, ערכים, יחסי כוח וזהויות ביצירה האומנותית. "טקסטים מסוימים 'מוזינים' קריאה מסוימת" (לובין, 2019, 94) – המתודולוגיה המוצעת במאמר מתאימה לטקסטים שיש בהם לפחות שתי אופנויות או מערכות סמיוטיות, לטקסטים שהם עיבוד או תרגום, וזאת, מתוך זיקה להקשר שבו נוצרה היצירה ולהקשר הקריאה.

מקורות

איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית**. תרגום: אביבה גורן. ירושלים: מאגנס.

אלקד-להמן, א' (2006). **הקסם שבקשר אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה**. תל-אביב: מופ"ת.

בנזימן, נ' (2010). על השהיית המבט. **הפנקס**, 16 ביוני 2010. <https://ha-pinkas-co-il.ezproxy.levinsky.ac.il/%d7%a2%d7%9c-%d7%94%d7%a9%d7%94%d7%99%d7%99%d7%aa-%d7%94%d7%9e%d7%91%d7%98-%d7%a0%d7%a2%d7%9e%d7%94-%d7%9/d7%a0%d7%96%d7%99%d7%9e%d7%9f>

בנזימן, נ' (2019). **נוני ונוני-יותר**. תל-אביב: עם עובד.

ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם**. תל-אביב: פפירוס, אוניברסיטת ת"א.

- ברוך, מ' (1985). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**. תל-אביב: משרד הבטחון הוצאה לאור.
- ברוך, מ' (2000). **ז'אנרים בספרות ילדים לגיל הרך**. ירושלים: משרד החינוך, המנהל למדע וטכנולוגיה, מגמת חינוך. גורביץ, ד' וערב, ד' (2016). **אנציקלופדיה של הרעיונות**. [/https://haraayonot.com/idea/semiotics](https://haraayonot.com/idea/semiotics).
- גרוסמן, ד' (1988). **איתמר פוגש ארנב**. תל-אביב: עם עובד.
- גרנות, א' (2013). מה בין פיקצ'ר בוק לספר מאוייר, **היסטוריה ותיאוריה, 28**. <http://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3482>
- יסעור, ח' (1995). Picture Book כסוגה בספרות ילדים. **מעגלי קריאה: כתב-עת לעיון ולהדרכה בספרות ילדים, 23-24**, עמ' 267-289.
- כהן-אסיף, ש' (1988). **הארנב ממושי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לובין, א' (2019). קריאה פמיניסטית: המהפכה שכן התרחשה. **אות: כתב עת לספרות ולתיאוריה, 9**, עמ' 77-129.
- מטרלינק, מ' (1928). **הציפור הכחולה**. תרגום: ש', הלקין. תל אביב: שטיבל.
- מעפיל, א' (2005). על סיפורי ארנבים: מעין ביבליוגרפיה מוערת. **ספרות ילדים ונוער, 122**, עמ' 23-30.
- סרון, ע' (2020). מהסוף להתחלה – קסמו של הפורוץ. **הפנקס**, 3 יולי, 2020. <https://ha-pinkas.co.il/%d7%9e%d7%94%d7%a1%d7%95%d7%a3-%d7%9c-%d7%94%d7%aa%d7%97%d7%9c-%d7%94-%d7%a7%d7%a1%d7%9e%d7%95-%d7%a9%d7%9c-%d7%94%d7%a4%d7%95%d7%a8%d7%96%d7%a5/#comments>
- סער, י' (2019). נעמה בנוזמן מאירת תחרות וקנאה בשני צבעים. **מגזין פורטפוליו**, 7 באפריל 2019, <https://www.prtfl.co.il/archives/112219>
- פלד-אלחנן, נ' (2012). הם אומרים שהצבע שלנו עצוב – דוגמאות אחדות לשיח גזעני בבתי ספר ובספרי לימוד. **במעגלי חינוך, מחקר עיון ויצירה, 3**, עמ' 36-57.
- רון, מ' (1995). נקודת התצפית של הארנב. **תיאוריה וביקורת, 6**, עמ' 177-185.
- רמון-קינן, ש' (1984). **הפואטיקה של הסיפורת בימינו**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- שוב, מ' (2011). דרך נפקחת – על פיענוח דרכים בתצלומי אוויר. **בצלאל, 20**. <https://journal.bezalel.ac.il/he/protocol/article/3249>
- שנהב, ח' (1970). **מיץ פטל**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- שריג, ג' (2002). טפח וטפחיים: היבטים של מפורשות בשיחה הבין-טקסטואלית. **סקריפט, 5-6**, עמ' 11-36.

Adami, E. (2017). Multimodality. In: O. García, N. Flores & M. Spotti (Eds.). *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 451-472). Oxford: Oxford University Press.

Benziman, N. (2021). *Lenny and Benny*. (trans.: S. Atik). England, South Yorkshire: Green beam books.

Gibbons, A. (2012). *Multimodality, Cognition, and Experimental Literature* (Vol. 3). New York, London: Routledge.

- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree* (Channa Newman and Claude Doubinsky, trans.). London and Lincoln NE: University of Nebraska Press.
- Hallet, W. (2009). The Multimodal Novel: The Integration of Modes and Media in Novelistic Narration. *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*, 20, 129-153.
- Hallet, W. (2018). Reading Multimodal Fiction: A Methodological Approach. *Anglistik: International Journal of English Studies* 29.(1), 25-40.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design, Second Edition*. New York, London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold.
- Lathey, G. (2011). The Translation of Literature for Children. In: K. Malmkjær and K. Windle (Editors). *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University press.
- O'Halloran, K. L., (2011). Multimodal Discourse Analysis. In: K. Hyland & B. Pattridge (eds.) *Companion to Discourse*, London and New York: Continuum.
- O'Halloran, K. L., & Smith, B. A. (2012). Multimodal Text Analysis. In: C.A., Chappelle (ed.) *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Blackwell.
- PJ Library (N.D). <https://pjlibrary.org/home>
- PJ Library (2021). <https://pjlibrary.org/getmedia/b9f1ed42-5f6f-4ac0-a4a1-2d9664ecf4cb/Lenny-and-Benny-Reading-Guide.pdf>
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- Sipe, R. L., & Pantaleo, S. (2008). Introduction. Postmodernism and Picturebooks. *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 1-8). New York: Routledge.
- Unsworth, L. (2007). Multiliteracies and Multimodal Text Analysis in Classroom Work with Children's Literature. In: T. D., Royce & W., Bowcher (2013). *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse* (pp. 331-359). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wellek, R., & Warren, A. (1956). *Theory of Literature*. London: Harcourt, Brace & World.